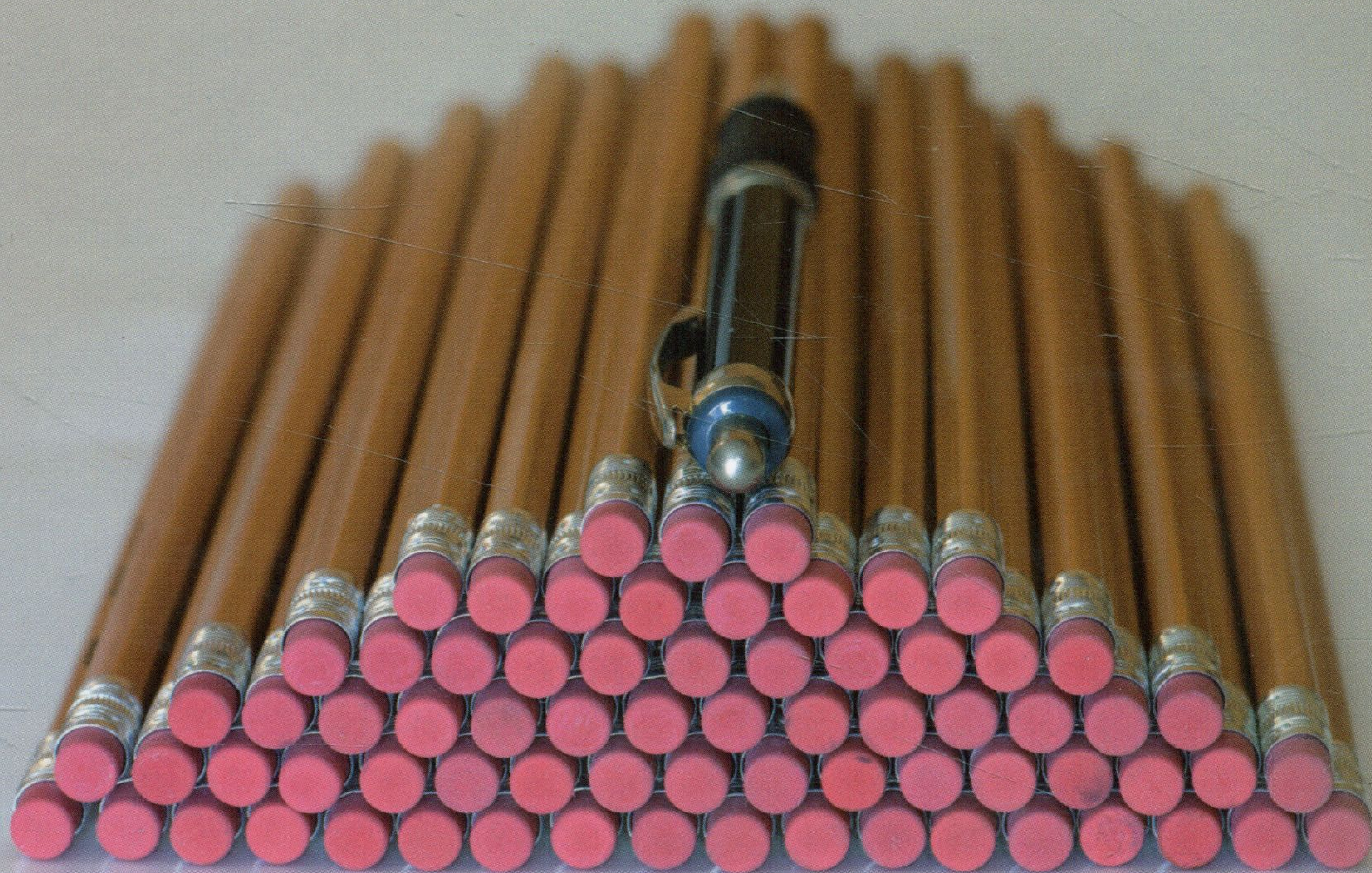
# تصميم البحث في التربية الخاصة

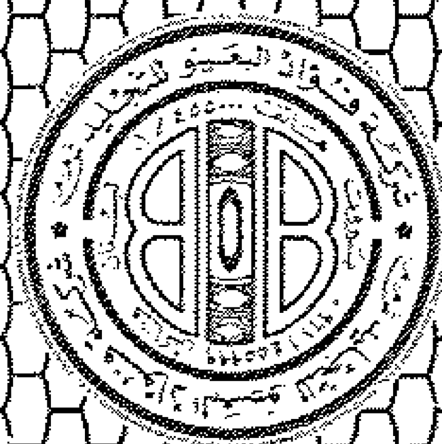
# Research Design in Special Education

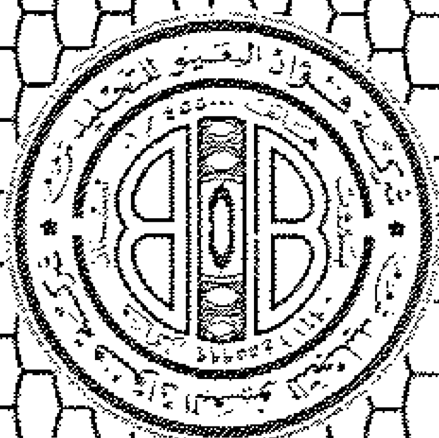


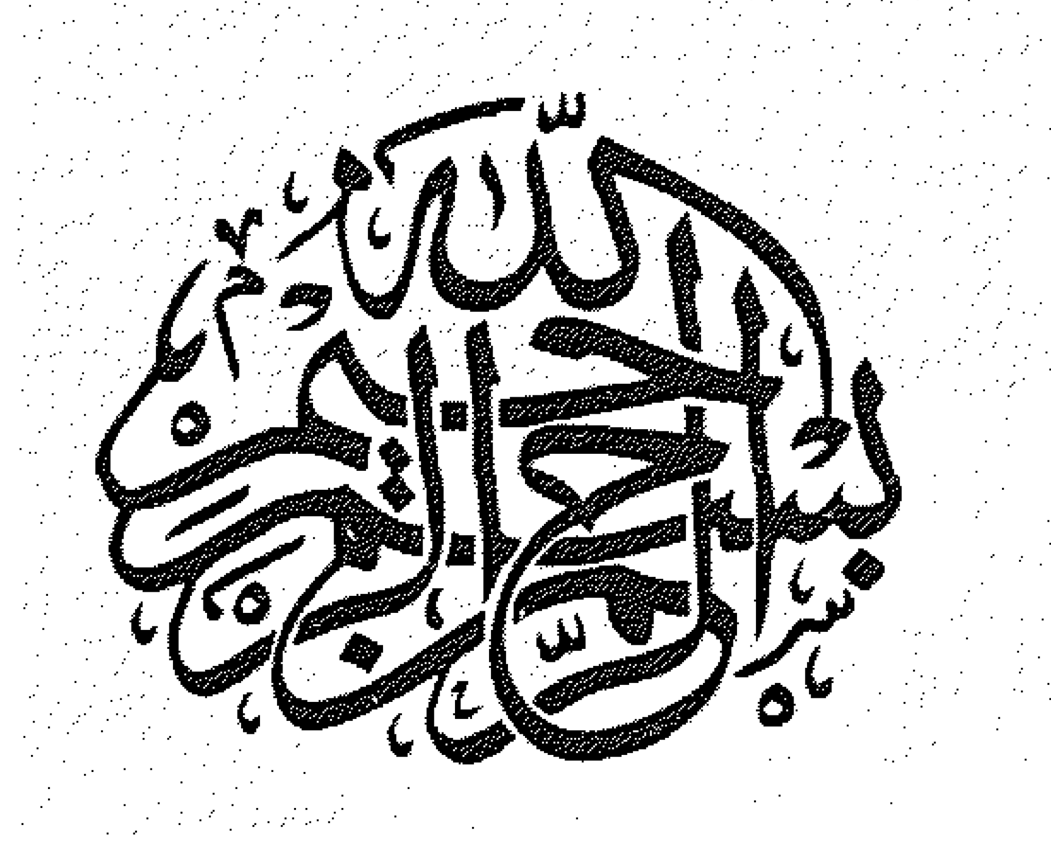
أ.د. فاروق الروسان

الجامعة الأردنية









371,9072

**الأستاذ الدكتور فاروق الروسان**

**تصميم البحث في التربية الخاصة**

**عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2014**

**ر.أ.: 2012/12/4574**

**الواصفات: التربية الخاصة// أساليب التدريس// البحث**

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية

* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

**الطبعة الأولى، 2014 -1435**






www.daralfiker.com

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان

ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري

هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+

ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن

بريد الكتروني: info@daralfiker.com

بريد المبيعات: sales@daralfiker.com



ISBN: 978-9957-92-032-6

# تصميم البحث في التربية الخاصة

# RESEARCH DESIGN IN SPECIAL EDUCATION

أ. د. فاروق الروسان

كلية العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

الجامعة الأردنية

تم إعداد هذا الكتاب أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الجامعي 2012/2011

**الطبعة الأولى**

**1435-2014**

دار الفكر

ناشرون وموزعون

**الإهـــداء الى :**

ابنتي العزيزة المهندسة : سما
وزوجها محمد أحمد مظهر،
بمناسبة زفافهما بتاريخ **7-10-2012**

# المحتويات

# مقدمة الطبعة الأولى

كيف يمكن لطالب الدراسات العليا أن يخرج من عنق الزجاجة؟ هذا هو السؤال الذي يواجه طالب الدراسات العليا بعد اجتيازه لامتحان الكفاءة فيكف له أن يبحث عن مشكلة بحثية وأن يجد مشرفاً يقبل بفكرة بحثه، ويبدأ بالعمل على إعداد مشروع رسالته، وإذا تحقق ذلك يكون قد خرج من عنق الزجاجة؟ وإلا فإنه يبقى حائراً وقلقاً.

يتضمن هذا الكتاب عدداً من المواضيع والتي تهدف إلى تكوين عدد من الكفايات المعرفية والأدائية لدى طلبة الدراسات العليا في مجال البحث في التربية الخاصة، وخاصة في معالجة المشكلات البحثية، على نحو أدق يهدف هذا الكتاب إلى:

- تنمية قدرة الطالب على التفكير الناقد والتحليل العلمي، والاستنتاج والتفسير والنقد والتطبيق في البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في التعرف إلى المفاهيم الأساسية في ميدان البحث العلمي.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في التمييز بين أنواع البحوث العلمية في مجال التربية الخاصة.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها ومبرراتها وأهدافها.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في كيفية مراجعة الخلفية النظرية للدراسات أو البحوث في مجال التربية الخاصة، العربية والأجنبية، ومبررات تلك المراجعة.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية على كيفية إجراء البحوث في مجال التربية الخاصة، وخاصة ما يتعلق بمجتمع الدراسة وعينة الدراسة وطرائق اختيارها وأدوات الدراسة.

- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية على كيفية اختيار التصميم الإحصائي المناسب لمعالجة البيانات الناجمة عن عملية جمع البيانات المتعلقة بالدراسة أو البحث.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في كيفية كتابة نتائج البحوث أو الدراسات وباستخدام الأساليب الإحصائية ذات العلاقة باستخدام الرزم الإحصائية مثل (SAS) أو (SPSS).
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية على كيفية مناقشة نتائج البحوث أو الدراسات مع التركيز على نقاط الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات أو البحوث السابقة وتفسير ذلك.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية على كيفية كتابة التوصيات التربوية والبحثية.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية على كيفية توثيق المراجع العربية والأجنبية لبحثه أو دراسته.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في مجال أخلاقيات البحث العلمي.
- تنمية كفاية الطالب المعرفية والأدائية في كتابة مشروع بحث أو رسالة أو أطروحة.

**تضمن هذا الكتاب أحد عشر فصلاً مترابطاً، شملت المواضيع الآتية:**

المفاهيم الأساسية للبحث العلمي في التربية الخاصة، وأنواع البحوث العلمية في مجال التربية الخاصة، والتصاميم الإحصائية للبحث في التربية الخاصة، وتحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها ومبرراتها وأهميتها، والإطار النظري للبحث في التربية الخاصة، والدراسات السابقة ذات العلاقة، وإجراءات الدراسة من حيث تحديد واختيار عينة الدراسة وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وكتابة نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ثم مناقشة النتائج والتوصيات التربوية والبحثية، وتوثيق البيانات والمعلومات الواردة في متن الدراسة وقائمة المراجع النهائية، وأخلاقيات البحث في مجال التربية الخاصة، وأخيراً كتابة مخطط مشروع بحث في التربية الخاصة، ومكونات الرسالة أو الأطروحة.

لقد جاء هذا الكتاب كثمرة من ثمار معرفة وخبرة المؤلف في تدريس مواضيعه ولمدة تزيد عن عشر سنوات في عدد من الجامعات الأردنية منها الجامعة الأردنية، جامعة آل البيت، الجامعة الإسلامية، وإشرافه على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التربية الخاصة، وخاصة في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية، وجامعة دمشق، والجامعة الإسلامية بعمان.

يتقدم مؤلف هذا الكتاب بالشكر والتقدير إلى كل من ساهم في نشر هذا الكتاب وأخص

أسرة دار الفكر للطباعة والنشر بعمان، وإلى السيدة غادة الديسي التي ساهمت في طباعته على نحو أولي.

يأمل المؤلف من المهتمين والباحثين الذين يتابعون موضوع البحث في التربية الخاصة أن يزودوه بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول محتوى هذا الكتاب وإبداء وجهة نظرهم بكل ما يتعلق به، شاكراً لهم تعاونهم.

المؤلف
**الأستاذ الدكتور فاروق الروسان**
الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
عمان في 2012/12/12

1

# الفصل الأول

## المفاهيم الأساسية للبحث العلمي في التربية الخاصة

يتوقع من الدارس لهذا الفصل أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما هو مفهوم البحث العلمي في التربية الخاصة؟
- ما هي أهداف البحث العلمي في التربية الخاصة؟
- ما هي أهمية البحث العلمي في التربية الخاصة؟
- ما هي مبررات البحث العلمي في التربية الخاصة؟

## مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمفاهيم الأساسية للبحث العلمي في ميدان التربية الخاصة، وأهدافه، وأهميته ومبرراته، ويتشابه البحث العلمي سواء أكان في ميدان العلوم التربوية والنفسية، أم في ميدان التربية الخاصة، في الأسس التي يقوم عليها البحث العلمي المتعارف عليها، من حيث طرائق الوصول إلى المعرفة في ميدان التربية الخاصة، أو الإجابة عن الأسئلة المثارة في ميدان التربية الخاصة، باتباع واحده من أنواع البحوث المسحية أو الارتباطية أو التجريبية أو شبه التجريبية أو النوعية.

## ما هو مفهوم البحث العلمي في التربية الخاصة؟

يلاحظ الدارس لميدان التربية الخاصة تطوراً واضحاً في كمية ونوعية البحوث في ميدان التربية الخاصة، منذ أواسط القرن الماضي وحتى الوقت الحاضر، والتي تناولت جوانب مختلفة في ميدان التربية الخاصة، سواء كان ذلك في ميدان القياس والتشخيص، أو البرامج التعليمية، أو أساليب التدريس، أو أساليب تعديل السلوك، أو برامج التدخل المبكر، حيث يقصد بالبحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية أو في ميدان التربية الخاصة، هو تلك الاجراءات العلمية المنظمة التي تهدف إلى الوصول إلى المعرفة في موضوع ما من مواضيع التربية الخاصة، بعيداً عن الاجتهادات الشخصية أو الآراء أو الأفكار، حيث يمكن الوصول إلى المعرفة العلمية أوالحقيقة العلمية من خلال الخبرة الحسية، أو الخبرة الشخصية أو التجريب باستخدام أسس الطريقة العلمية في البحث والتي تتضمن الخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة.
- تحديد أسئلة الدراسة الفرعية.
- الإجابة عن الأسئلة الفرعية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

- الوصول إلى النتائج والتحقق منها.
- تعميم النتائج على الحالات المماثلة.

**وتوضح العناوين الآتية أمثلة من البحوث العلمية في التربية الخاصة:**

- بناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد في منطقة الخليج العربي (لينا عويس، 2006، جامعة عمان العربية).
- أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام مبادئ رياضة الدفاع عن النفس في تنمية الادراك الحس- حركي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (أحمد التايه، 2006، جامعة عمان العربية).
- دراسة مسحية لصعوبات التعلم في القراءة لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيره في فلسطين (ناديه أبو دقه، 2010، جامعة عمان العربية).
- دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات (أيهم الفاعوري، 2009، جامعة دمشق).
- واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للانترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفايتهم المهنية بمدينة الرياض (نجوى الطلال، 2010،جامعة الملك سعود).
- فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً (عمر عبد العزيز، 2001، الجامعة الأردنية).
- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأردن (أسامة الصمادي، 2007، جامعة عمان العربية).
- فاعلية بناء مقياس تشخيص لحالات التوحد على عينة سورية (خوله جبر، 2007، الجامعة الأردنية/ جامعة دمشق).
- بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين (أمام قزاز، 2007، الجامعة الأردنية).
- فاعلية بناء مقياس لتشخيص مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية (رويدا العطوي، 2012، الجامعة الأردنية).
- أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية

اللفظيــة والوعــي بمــا وراء المعرفة لدى عينــة أردنية من طلبــة الصفين الخامــس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم (نضال حمدان، 2012، الجامعة الأردنية).

- فاعليــة نظــام التواصل بتبادل الصــور (PECS) في تعليم مهارات التواصــل الوظيفي وخفض السلــوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقات النمائية (أحمد الصبيحي، 2012، الجامعة الأردنية).
- فاعليــة برنامــج تدريبي في تنمية مهارات الرعايــة الصحية الأولية للعاملــين بمراكز التربية الخاصــة مع الأطفال التوحديين وعلاقتــه ببعض المتغيرات في عينة أردنيــة (أحمد الحايك، 2012، الجامعة الإسلامية- عمان.).
- أثــر استخــدام الموسيقى الهادئة في خفض السلوك العدواني لــدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن (هنادي قعدان، 2010، جامعة عمان العربية).
- فاعليــة أسلوبي الاستجابة المنافسة والضبط الذاتي في معالجة قضم الأظافر (عادل طنوس، 1994، الجامعة الأردنية).
- أثــر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القــراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس (VAKT) لطالبات الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى (ناهده عبد الهادي، 2009، الجامعة الأردنية).
- فاعليــة العلاج بالموسيقــى في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفــال التوحديين (لونا معلوف، 2006، الجامعة الأردنية).

## ما هي أهداف البحث العلمي في التربية الخاصة؟

تتمثل أهداف البحث العلمي في التربية الخاصة في ثلاث أهداف رئيسة هي:

### 01 فهم الظاهرة:

أو فهم السلوك، ولماذا يحدث؟ ويعني ذلك أن واحدة من أهداف البحث العلمي في التربية الخاصة هي فهم السلــوك الإنســاني(Understanding Human Behavior)، وتفســير العلاقة بين المتغيرات المستقلــة والتابعــة أو وصف السلوك الإنساني وخصائصه، وتعكس الأسئلــة الآتية أهدافا مشتقة من البحوث العلمية في مجال التربية الخاصة.

- ما هي مستويات الدعم اللازمة لحالات الإعاقة العقلية والنمائية؟

- ما هي خصائص أطفال التوحد؟
- كيف يتم تصنيف حالات التوحد؟
- ما هي مستويات الإعاقة العقلية؟
- ما هو تصنيف القدرة السمعية؟
- لماذا تزداد ظاهرة ضعف الانتباه مع بعض فئات التربية الخاصة؟
- ما هي مظاهر النشاط الزائد لدى الأطفال المضطربين انفعالياً؟
- أيهما أفضل: التعزيز الإيجابي أم العقاب في تعديل السلوك؟
- كيف تقاس القدرة العقلية؟
- ما هي القدرة العقلية (الذكاء)؟
- كيف تتباين القدرة العقلية لدى كل من العاديين والمعاقين عقلياً؟
- ما هو القاسم المشترك بين حالات الإعاقة العقلية والتوحد؟
- ما هي مظاهر الاضطرابات الانفعالية؟
- ما هي مظاهر الاضطرابات السلوكية؟
- كيف تقاس القدرة الإبداعية؟
- ما هو السلوك التكيفي وكيف يقاس؟
- ما هي العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي؟

تمثل الإجابات عن الأسئلة المطروحة سابقاً أهدافاً يسعى البحث في التربية الخاصة للإجابة عنها.

كما تمثل الأهداف الآتية أمثلة مشتقة من الرسائل المطروحة سابقاً أهدافاً يسعى البحث في التربية الخاصة للإجابة عنها.

**أجرت هارون (2008) دراسة هدفت إلى:**

- تطور صورة أردنية من قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC) تتوافر فيها دلالات صدق وثبات تبرر استخدامها في البيئة الأردنية.

- تصميم برنامج تعليمي مبني على تقييم السلوك التوحدي.

**أجرت شويكي (1991) دراسة هدفت إلى:**

- جمع لغة الإشارة للتعرف إلى الإشارات الشائعة والمتداولة والمستخدمة من قبل الصم الكبار ممن هم فوق سن السادسة عشرة في المجتمع الأردني.

**أجرى حمدان (2012) دراسة هدفت إلى:**

- تقديم برنامج تعليمي يستند إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات لطلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم.

**أجرى الصبيحي (2012) دراسة هدفت إلى:**

- اختبار فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفي للأفراد ذوي الإعاقات النمائية.
- اختبار فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في خفض السلوكات اللاتكيفية لدى أفراد الدراسة المعوقين نمائياً.

**أجرت معلوف (2006) دراسة هدفت إلى:**

- دراسة فاعلية العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفال التوحديين.

### 02 ضبط السلوك (Controlling Behavior):

ويعني ذلك ضبط المتغيرات المستقلة التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة، وارتباط موضوع ضبط السلوك مع فئات التربية الخاصة المعروفة، وتوضح الأمثلة الآتية أهدافاً مرتبطة بضبط السلوك الإنساني.

- ما هو أثر الدافعية في التحصيل؟
- كيف يمكن ضبط السلوك الإنساني باستخدام أساليب تعديل السلوك المعروفه؟
- كيف يمكن التقليل من أشكال السلوك غير المرغوب فيها اعتماداً على أساليب إضعاف السلوك؟
- ما هي العلاقة بين الذكاء والتحصيل؟
- كيف يؤثر الذكاء في التحصيل الدراسي؟

- ما هي العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي؟ أو كيف يؤثر الذكاء في السلوك التكيفي؟
- ما هو أثر أساليب تعديل السلوك في تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات؟
- ما هو أثر أساليب تعديل السلوك في إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات؟
- هل تلعب النمذجة دوراً فاعلاً في ضبط سلوك الآخرين؟
- هل يلعب العقاب دوراً فاعلاً في ضبط سلوك الآخرين؟
- هل تلعب المعززات الإيجابية أو السلبية دوراً فاعلاً في تقوية السلوك المرغوب فيه؟
- متى يكون العقاب فعالاً في ضبط السلوك؟
- هل تعمل أساليب تعديل السلوك المتمثلة في الحد أو تقليل المساعدة التدريجي أو الإطفاء على إضعاف السلوك غير المرغوب فيه؟

تمثل الإجابة عن الأسئلة السابقة أمثلة تطبيقية عملية على الهدف الثاني من أهداف البحث في التربية الخاصة – وخاصة في مجال تعديل السلوك– والمتمثل في ضبط السلوك الإنساني – وخاصة لدى حالات التربية الخاصة–، كما تعكس الدراسات الآتية أمثلة على هدف ضبط السلوك:

- أثر استخدام التعزيز الإيجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه وعدم القدرة على التنظيم، وعدم إتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (أماني محمود، 2001، الجامعة الأردنية).
- فاعلية أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية في عينة سعودية (فيصل البلوي، 2010، الجامعة الأردنية).
- فاعلية التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة في تصحيح أخطاء وتعرف الكلمات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (محمد حسن يونس، 2002، الجامعة الأردنية).
- فاعلية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (فيصل الزيوت، 2005، الجامعة الأردنية).
- أثر استخدام برنامج يشتمل على إجراءات الاقتصاد الرمزي في تطوير السلوك الاجتماعي وإجراء تكلفة الاستجابة لخفض السلوك الاجتماعي لدى ذوي الإعاقة السمعية (محمود البستنجي، 2000، الجامعة الأردنية).
- أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه

المصحوب بالنشاط الزائد (جهاد القرعان، 2006، الجامعة الأردنية).

- أثـر أسلوبي اللعـب والتعزيز الرمـزي في تحسين الانتبـاه وضعف النشاط الزائـد لدى عينة أردنيـة من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر (نعيم العتوم، 2007، جامعة عمان العربية).

### 03 التنبؤ بالسلوك (Prediction):

ويعني ذلك إجراء البحوث في التربية الخاصة التي تفيد في معرفة ما يمكن أن يكون عليه السلوك في المستقبـل، على ضـوء المعطيات الحالية للسلـوك، وتوضح الأمثلـة التالية أهدافـاً مرتبطة بقدرة البحث على التنبؤ بالسلوك:

- هل يؤثر عمر الأم الحامل على ولادة أطفال متلازمة دوان؟
- هل يؤثر تناول العقاقير والمهدئات من قبل الأم الحامل في ظهور حالات إعاقة في المسقبل؟
- ما هي العوامل التي تعمل على زيادة نسبة أطفال التربية الخاصة في المجتمع؟
- ما هي العوامل التي تعمل على خفض نسبة أطفال التربية الخاصة في المجتمع؟
- مـا هو أثر العوامل الجينيـة (سائدة، ناقلة، متنحيه) في ظهور حالات مرضية أو غير مرضية لدى الأسرة في المستقبل؟
- هل يؤثر البرنامج المعرفي المرتبط بأسباب الإعاقة في التقليل من نسب ظهورها في المجتمع؟
- هـل تشـير السمات السلوكية لـدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبـل المدرسة بما يمكن أن يكون عليه أولئك الأطفال مستقبلاً؟
- هل تعتبر مؤشرات نسب الذكاء دليلاً على ما يمكن أن يكون عليه أداء الأفراد مستقبلاً؟
- هل تستمر مظاهر اضطرابات اللغة والكلام لدى الأطفال إلى مرحلة الرشد؟
- هـل يمكـن التنبؤ بظاهرة احتباس الكلام (Aphasia) في المستقبـل لدى الأفراد الذين تظهر لديهم أعراض الحبسه الكلامية في مرحلة الطفولة؟
- هـل يمكـن التنبؤ بولادة أطفال صم أو معاقين عقلياً أو حـالات الصرع أو شلل دماغي، إذا ما ظهرت في الأسرة حالة من تلك الحالات مسبقاً؟
- هل تعمل برامج الوقاية والتدخل المبكر على خفض نسب ظهور حالات الإعاقة في المجتمع؟

تمثـل الإجابـة عن الأسئلة السابقة أمثلة تطبيقية عملية على الهدف الثالث من أهداف البحث في

التربية الخاصة، كما تعكس الدراسات الآتية أمثلة على هدف التنبؤ بالسلوك:

- الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في الأردن/ دراسة مسحية (ماجد الترمساني، 1996، الجامعة الأردنية).
- أثر استخدام برنامج لغوي تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من ذوي الاضطرابات اللغوية التعبيرية (عبد الرؤوف محفوظ، 2006، جامعة عمان العربية).
- فاعلية برنامج اجتماعي لوضع مفهوم الذات للطفل الكفيف في مرحلة ما قبل المدرسة (نادر جرادات، 2008، جامعة حائل).
- فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية لدى أولياء الأمور في الأردن (فوزية الجلامده، 2007، جامعة عمان العربية).
- كفايات العاملين واحتياجاتهم في برامج التدخل المبكر لذوي الاحتياجات الخاصة (نور الضمور، 2006، الجامعة الأردنية).
- أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الحركية للأطفال ذوي الشلل الدماغي المصحوب بإعاقة عقلية (شاكر أبو حطب، 2009، جامعة عمان العربية).
- فاعلية البرنامج المحوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية في سلطنة عُمان (زيانه المسكري، 2006، الجامعة الأردنية).

#### 04 إثراء المكتبة العربية بالبحوث العلمية في مجال التربية الخاصة

والتي يمكن الاستفادة من نتائجها على شكل أدوات قياس أو برامج تعليمية أو منشورات ذات العلاقة، ومما يدلل على ذلك:

ظهور أدوات القياس والتشخيص الآتية في الأردن:

- الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه.
- الصورة الأردنية من مقياس وكسلر.
- الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي.
- الصورة الأردنية من مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.
- الصورة الأردنية من مقاييس صعوبات التعلم.
- الصورة الأردنية من مقياس فروستج للإدراك البصري.

- الصورة الأردنية من مقياس التمييز السمعي.
- الصورة الأردنية من مقاييس التوحد.
- الصورة الأردنية من مقاييس اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

## ما هي أهمية البحث العلمي في التربية الخاصة؟

يمثل البحث العلمي في التربية الخاصة، شأنه كشأن بقية العلوم النفسية والتربوية، ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية، فهو السبيل إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وبالتالي إلى تقدم تلك العلوم كماً وكيفاً، وتكفي نظرة واحدة إلى تاريخ أي علم من العلوم التربوية والنفسية، لتجد الفارق بين ما كانت عليه تلك العلوم وما آلت إليه في الوقت الحاضر، وإذا أخذنا مجال التربية الخاصة على سبيل المثال لوجدنا الفرق واضحاً بين ما كانت عليه التربية الخاصة في أواخر القرن الماضي وما أصبحت عليه في الوقت الحاضر، ويرجع السبب في ذلك إلى البحوث التي أجريت في ذلك المجال، سواء أكانت على شكل رسائل ماجستير ودكتوراه من قبل طلبة الدراسات العليا، أم على شكل بحوث فردية أو جمعية تهتم بشؤون التربية الخاصة.

ويمكن تقسيم تلك الأهمية إلى قسمين هما: الأهمية النظرية والأهمية العملية للبحث في التربية الخاصة، وتكمن مظاهر الأهمية النظرية بما يأتي:

01 إثارة مشكلة معينة تتعلق بموضوع ما من مواضيع التربية الخاصة.

02 تنوير الرأي العام والمختصين بمواضيع جديدة بالبحث والدراسة.

03 تزويد المكتبة العربية ببحث أو بحوث ذات علاقة بالتربية الخاصة.

**أما الأهمية العملية فتكمن بما يأتي:**

01 توظيف نتائج البحوث العلمية في التربية الخاصة في قياس وتشخيص الأطفال غير العاديين.

02 توظيف نتائج البحوث العلمية في التربية الخاصة في تنفيذ البرامج التربوية للأطفال غير العاديين.

03 تزويد العاملين في مجال التربية الخاصة بالكفايات الأدائية التي تمكن العاملين في مجال التربية الخاصة من التعامل مع أسر الأطفال غير العاديين وإعداد برامج تعديل السلوك المناسبة أو تطبيق أساليب القياس والتشخيص المناسبة في ميدان التربية الخاصة.

وتمثل الأمثلة النظرية والعملية للبحث العلمي في التربية الخاصة، كما وردت في الرسائل الجامعية

ذات العلاقة، نماذج من تلك الأهمية:

ورد في رسالة الهام القصيرين (2008)، والتي تناولت فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن، أهمية الدراسة المتمثلة في النقاط الآتية:

- استقصاء فاعلية برنامج التدريس المنظم (TEACCH) في إكساب الأطفال التوحديين للمهارات الاجتماعية والتواصلية في الأردن.
- إفادة العاملين في مراكز التربية الخاصة، ومراكز التوحد، بالخبرات والأساليب التي تنمي التواصل اللفظي في مراكز التربية الخاصة لدى الأطفال التوحديين.

كما ورد في رسالة إمام قزاز (2007)، والتي تناولت بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية في حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين، أهمية الدراسة والمتمثلة في النقاط الآتية:

- توفير أداة وتشخيص تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير أولية تمكن العاملين في مجال التربية الخاصة من استخدامها في تشخيص حالات التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية.
- تزويد أولياء الأمور والعاملين في مراكز التربية الخاصة بأداة قياس للتشخيص الفارقي وخاصة بين حالات اسبرجر وغيرها من أنواع حالات التوحد.

كما ورد في رسالة رائدة جريسات (2007) والتي تناولت بناء مقياس لتشخيص اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية وحالات التوحد، أهمية الدراسة والمتمثلة في النقاط الآتية:

### الأهمية النظرية:

- إثارة انتباه المربين إلى مشكلة ضعف الانتباه والنشاط الزائد من حيث مفهومها وخصائصها وارتباطها بحالات الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم وحالات التوحد.

### الأهمية العملية:

- تقدم الدراسة مقياساً تشخيصياً تتوافر فيه دلالات صدق وثبات ومعايير تسهم في تشخيص حالات اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى طلبة صعوبات التعلم، وحالات الإعاقة العقلية وحالات التوحد.

مساعـدة المربـين واختصاصي التربيــة الخاصة في إعداد الخطـط والبرامج التربويــة الفردية لحالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

كمـا ورد في رسالــة ناهــده عبد الهــادي (2009) والتي تناولـت أثر برنامج تعليمــي فردي لعلاج صعوبـات القــراءة باستخـدام أسلـوب فيرنالد متعـدد الحواسـ (VAKT) لطالبات الصـف الثالث والخامسـ في المدارسـ الحكوميــة التابعة لمديرية عمــان الأولى، أهمية الدراســة والمتمثلة في النقاط الآتية:

**الأهميــة النظرية:** تعريف القــارئ والدارس بأسلوب فيرنالد متعدد الحواس في تدريس مقررات القراءة (VAKT).

**الأهمية العملية:**

- إعداد برنامج تعليمي فردي لتدريس مهارات القراءة لحالات صعوبات التعلم.
- تقييم فاعلية هذا البرنامج التعليمي الفردي واستخدامه في دراسات لاحقه.

كمـا ورد في رسالة إيناس عليمــات (2008) والتي تناولت دراسة مقارنــة للاضطرابات النطقية والفونولوجيــه بــين الأطفــال العاديــين وذوي الاضطرابات النطقيــة والفونولوجيــه (CAAP) أهمية الدراسة والمتمثلة فيما يأتي:

**الأهميــة النظريــة:** إثــارة الاهتمــام لــدى المربــين بموضــوع النطـق واللغــة لدى الأطفــال ذوي الاضطرابات النطقية واللغوية، والأطفال العاديين.

**الأهميــة العمليــة:** تزويد العاملين في مجــال اضطرابات النطق واللغة بــأداة تتوافر فيها دلالات صــدق وثبــات ومعايير تــبرر استخدامها للكشــف عن الاضطرابــات اللغوية والنطقية لــدى الأطفال العاديين، وذوي الاضطرابات النطقية واللغوية.

## ما هي مبررات البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة:

يثـير ذلـك السؤال دواعي العمـل والتفكير بحاجة ميـدان التربية الخاصــة إلى البحوث العلمية، وخاصة إذا ما كانت حاجة ملحة في ميدان التربية الخاصة لإجراء دراسة ما تغطي موضوع ما وتثري ميـدان التربية الخاصــة ببحوث تضيف شيئاً من المعرفة في ميــدان التربية الخاصة، ويلاحظ المتابع لميـدان التربيــة الخاصة منـذ ثمانينيات القــرن الماضي وحتــى الآن، وخاصــة في الأردن، تزايد عدد البحوث الكمية والكيفية التي ظهرت نتيجة لحاجة ميدان التربية الخاصة لتلك البحوث وسدها فراغاً في أوســاط العاملين في التربية الخاصة، وعلى ذلك يمكـن تلخيص مبررات البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة بما يأتي:

01 حاجة ميدان التربية الخاصة إلى إجراء بحوث تسد فراغاً أكاديمياً في ميدان التربية الخاصة، وعلى سبيل المثال ظهرت بعض البحوث العلمية في التربية الخاصة نتيجة للنقص الواضح في أدوات القياس والتشخيص أو البرامج التعليمية أو أساليب التدريس، أو برامج الوقاية والتدخل المبكر، وتكفي نظرة واحدة إلى تاريخ البحث العلمي في التربية الخاصة في الأردن بين ثمانينيات القرن الماضي واليوم لنتأكد من حاجة ميدان التربية الخاصة وعلى مر العقود الثلاثة الماضية إلى إجراء البحوث العلمية في التربية الخاصة سواء من قبل أعضاء هيئة التدريس أو طلبة الدراسات العليا أو المؤسسات الحكومية وغير الحكومية.

02 تنوع ميادين التربية الخاصة، ففي أواسط القرن الماضي لم تكن فئات التربية الخاصة المعروفة تزيد عن أصابع اليد الواحده، ولكن وتدريجياً وخاصة في الوقت الحاضر أصبحت فئات التربية الخاصة تزيد على أصابع اليدين معاً، مما يعني الحاجة إلى البحوث المتخصصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة والمتتبع لأحدث المراجع في التربية الخاصة في الوقت الحاضر (Hallhan Et Al, 2012) يلاحظ أن عدد فئات التربية الخاصة أصبح يزيد عن (12) فئة، في حين أن الطبعة الأولى أو الثانية من نفس الكتاب لم تزد عن نصف تلك الفئات، وهذا يعني ظهور فئات ومصطلحات جديدة لم تكن موجودة، الأمر الذي استدعى ظهور مبررات جديدة للتوسع في عدد من ميادين التربية الخاصة في الوقت الحاضر، وخير مثال على ذلك ذكر الاضطرابات الانفعالية (Emotional Impairment) كفئة من فئات التربية الخاصة في سبعينيات القرن الماضي، وأصبحت الآن تحت مسمى جديد هو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية (Behavioral & Emotional Disturbance) وظهور فئة حالات التوحد، بتصنيفاتها المعروفة، كما ظهرت فئات جديدة مثل ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Attention Deficient & Hyperactivity Discords) وعلى ذلك ظهرت البحوث الموجود لكل فئة من الفئات السابقة، والتي تمثلت في إعداد المقاييس والبرامج وأساليب التدريس ذات العلاقة.

وتمثل مبررات الدراسة (Justifications) أو (Rational) أساساً قوياً لظهور الدراسات البحثية في مجال التربية الخاصة.

وتمثل الأمثلة الآتية مبررات وردت في دراسات أو بحوث علمية في مجال التربية الخاصة.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمه فيصل البلوي (2011) والمعنون بـ: "فعالية أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات في المرحلة الابتدائية على عينة سعودية":

01 قلة الدراسات في المملكة العربية السعودية في حد علم الباحث التي حاولت معالجة حالات

ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

02 التعرف إلى أثر استخدام أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة هذا الاضطراب وذلك بهدف مساعدة هؤلاء الطلبة على مواجهة مشاكلهم والتقليل من آثار هذا الاضطراب.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمه عقله الربابعة (2005) والمعنون بـ: "فاعلية برنامج تدريبي في تحسين صحة الفم والأسنان لدى الأشخاص المعاقين إعاقة عقلية بسيطة في الأردن":

01 ندرة الدراسات العربية التي تعنى بصحة الفم والأسنان للأشخاص والمعاقين عقلياً.

02 ندرة عيادات الأسنان والخدمات والوسائل الكافية التي تعنى بذوي الحاجات الخاصة على نحو عام وبالمعاقين عقلياً على نحو خاص.

03 دراسة فاعلية برنامج تدريبي للمعاقين إعاقة عقلية بسيطة أسوة بالأشخاص العاديين، ومعرفة مدى الاستفادة من هذا البرنامج في تحسين صحة الفم والأسنان لديهم.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمه نايف الزارع (2008) والمعنون بـ:

"مؤشرات ضبط الجودة للبرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية":

01 ندرة الدراسات العربية التي تناولت مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين، وخاصة في المملكة العربية السعودية.

02 قلة الدراسات التي تناولت تقييم البرامج التربوية للأطفال التوحديين في السعودية.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمته عليا العويدي (2008) والمعنون بـ: "دراسة مقارنة بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على الصورة الأردنية من مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي في عينة أردنية":

01 قلة عدد أدوات الدراسة المتوافرة في الأردن لقياس الذكاء الانفعالي والتي تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها.

02 ندرة البحوث والدراسات العربية والأردنية التي تناولت الذكاء الانفعالي وقياسه مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمه فهرام دردريان (1993) والمعنون بـ: "مقارنة أداء الأطفال العاديين مع أداء الأطفال الصم على مقياس التمييز السمعي في عينة أردنية":

01 نقص الأدوات المسحية السريعة التي تكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في السمع في الأردن.

02 حاجة ميدان التربية الخاصة في الأردن إلى مقياس مسحي سريع للكشف عن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في السمع.

- ظهرت المبررات الآتية في البحث الذي قدمته إلهام جفري (2002) والمعنون بـ:

" فاعلية التدريس بالخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكه المكرمه" :

01 افتقار مراكز التربية الخاصة لأسلوب الخطة التربوية الفردية في تدريس المعوقين إعاقة عقلية بسيطة.

02 ندرة الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذا الموضوع في السعودية.

2

# الفصل الثاني

## أنواع البحوث العلمية في التربية الخاصة:

يتوقع من الدارس لهذا الفصل أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

- ما هي أنواع البحوث العلمية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث التاريخية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث المسحية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث الارتباطية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث السببية المقارنة في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث شبه التجريبية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث التجريبية في التربية الخاصة؟
- ما هي البحوث النوعية في التربية الخاصة؟

## ◀ مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأنواع البحوث العلمية في التربية الخاصة، وقد لا تختلف أنواع البحوث العلمية في مجالات العلوم النفسية والتربوية عنها في التربية الخاصة إلا في طبيعة تلك البحوث وأيها أكثر مناسبة في مجال التربية الخاصة.

وتصنف البحوث العلمية في التربية الخاصة إلى بحوث مسحية، أو بحوث وصفية أو بحوث ارتباطية، أو بحوث سببية مقارنة أو تجريبية أو شبه تجريبية أو نوعية، وسوف يتبين من خلال التعرف إلى أنواع تلك البحوث أي من هذه الأنواع، والدراسات التي أجريت، أيها أكثر استخداماً من غيرها، فعلى سبيل المثال تعد البحوث شبه التجريبية أو النوعية أكثر استخداماً في مجال التربية الخاصة مقارنة مع أنواع البحوث الأخرى.

## ◀ ما هي البحوث التاريخية في التربية الخاصة؟

يقصد بالبحوث التاريخية في التربية الخاصة تلك البحوث التي تهتم بتاريخ التربية الخاصة، وكيف تطور ميدان التربية الخاصة، على مر العصور، أو كيف تطور ميدان التربية الخاصة في دولة ما؟ أو كيف تطورت ونمت ميادين التربية الخاصة على نحو عام، أو كيف تطورت أو نمت مواضيع متخصصة في التربية الخاصة، ومن أجل تحقيق ذلك فلا بد من استخدام منهجية علمية تتمثل في:

- تحديد الهدف من البحث التاريخي في التربية الخاصة؟
- تحديد مصادر المعلومات الأولية والثانوية في تاريخ التربية الخاصة؟
- كتابة وتغطية فقرات الموضوع على نحو موثق.
- تحليل وتفسير تلك المعلومات في ضوء المعطيات والمعلومات المتوافرة.

وتفيد البحوث التاريخية في التربية الخاصة في فهم ماضي وحاضر التربية الخاصة وخاصة إذا توافرت مصادر المعلومات مثل الكتب أو المراجع أو الصور أو الوثائق أو التقارير أو الأشخاص الذين

عاصـروا فترة ما أو حقبة ما من الحقب موضوع الاهتمـام، وتعتبر البحوث التاريخية أقل استخداماً من أنواع البحوث الأخرى في التربية الخاصة.

ويمثـل المثـال الآتي "مقتطفات من تطور التربية الخاصـة في الأردن"، وهو من منشورات جامعة مؤته، قسم التربية الخاصة (2010) ويمثل شكلاً من أشكال البحث التاريخي في التربية الخاصة: "إيمانـاً بأهمية التربية الخاصـة والتعليم للجميع، وانطلاقاً من المـادة السادسة من الدستور الأردني واستنـاداً إلى التشريعـات الخاصة بالمعوقـين التي تضمنهـا القانون ذي الرقـم (12) لسنة 1993م وقانـون الأشخاص المعوقين رقم 31 لسنة 2007 وما ورد في الميثاق، فقد ضمنت جميعها للأفراد ذوي الاحتياجـات الخاصة جزءاً من حقوقهم في التعليـم والتدريب والتشغيل والحياة الكريمة، مما عكس مـدى حرص الدولة الأردنية على ضرورة الاستمرار في تقـديم أفضل الخدمات لهم باعتبارهم الفئة الأقـل حظاً في المجتمع. وقد شهدت التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية تطوراً هائلاً وكبيراً خاصـة في العشرين سنـة الأخيرة من القرن العشريـن وبدايات القرن الحادي عشـر، وتحديداً بعد إعـلان الأمم المتحـدة عام 1981 عاماً دولياً لذوي الاحتياجات الخاصـة، وما انبثق عنه من توصيات مهمـة تسهـم في العمل لرفع مكانة ذوي الاحتياجـات الخاصة حتى أصبحـت الأردن في طليعة الدول العربية، لا بل دول العالم الثالث."

"فبدءاً من الثلاثينيات شهدت الأردن اهتماماً بذوي الاحتياجات الخاصة، والذي كان بتأسيس أول مدرسـة للمكفوفـين في القدس عـام 1938/1939 سميـت المدرسـة العلائية التي تعنـى بشؤون المكفوفـين، وقد تسـارع الاهتمام بهم وتطورت الخدمـات التربوية والعلاجية وتتابعـت مسيرة البناء في عقـود الستينيات والسبعينيات والثمانينيات، حيث ظهرت المدارس والمراكز والمؤسسات التي تقدم خدمـات لمختلف الفئات عقلياً وسمعيـاً وبصرياً وحركياً سواء من قبل الجهات الرسمية أو التطوعية، وظهـر التحـول والتطور النوعي للبرامج والخدمـات المتميزة في بداية عقـد التسعينيات، واكبه توسع كمي في أعداد المراكز والمدارس والصفوف لمواجهة تزايد الأعداد طالبة الخدمة من ذوي الاحتياجات الخاصة في أنحاء المملكة، وذلك لتحقيق العدالة وإيصال الخدمات لمستحقيها في مناطق سكناهم، إذ بلغـت أعداد هذه المؤسسات والمراكز والصفوف أواسط التسعينيات من القرن الماضي حوالي (112) مائة واثنتي عشرة مؤسسة تتبع لمختلف القطاعات الحكومية والأهلية والتطوعية ووكالة الغوث الدولية وتزايد عددها على نحو ملحوظ في السنوات التالية حتى وصلت عام 2005 إلى أكثر من 200 مؤسسة ومركز وأكثر من 300 غرفة مصادر عاملة في المدارس موزعة على كافة محافظات المملكة."

" ولأهميـة الإحصـاءات في حياة الأمم والشعوب، فقد أولت الدولـة الأردنية هذا الموضوع بعض الاهتمـام، إذ قامـت دائرة الإحصـاءات العامـة بإجراء مسح مصاحـب للمسـوح الزراعية في عام 1983م، كذلك كان آخر المسموح إحصاءات عام 2004 (لم تَظهر نتائجها النهائية)، مما يؤكد وجود مشكلة مستمرة في عملية إحصاء المعوقين تعود لأسباب كثيرة منها عدم وجود خطة وطنية حاسمة في هذا المجال وإن وجد جزئياً في وزارة الصحة عام 2004 (سجل وطني لتلك الغاية) وانخفاض مستوى التعاون والتنسيق بين الأجهزة الرسمية المختصة ذات العلاقة وعدم وجود وعي كافي وثقافة إحصائية على مستوى المؤسسات والأفراد. "

" وبالرغـم مـن الجهود التـي تبذلها المؤسسات الحكومية وغير الحكوميـة التي كان آخرها قرار دائـرة الإحصاءات عام 1994م بإجراء عمليـة إحصاء لما مجموعه 10% من الأسر في المملكة لغايات إحصاء المعوقين، وكذلك إحصاء عام 2004 فإن الإحصاءات الخاصة بالمعوقين ما زالت غير متوافرة، مما يستدعي باستمرار اللجوء إلى تقدير حجم الإعاقة والمعوقين من خلال العودة إلى النسب المئوية التـي أقرتها منظمة الصحة العالميـة، والتي تشير إلى أن الإعاقة التي تظهر في أي مجتمع تتراوح بين 7% - 10% من أفراد المجتمع، وهذا يعني بالنسبة للأردن أن هنـاك ما هو أكثر من (200) ألف معوق مقارنة بعدد السكان الذي أظهرته المسوح الأخيرة. "

" وفي مجـال الوقايـة من الإعاقة، فقد عمدت الدولة الأردنيـة إلى العناية والاهتمام بالنواحي الصحيـة والطبية، حيـث كانت إحدى الأولويـات الوطنية ومن خلال المؤسسـات الرسمية مثل وزارة الصحـة والمؤسسات الطبية والعسكرية ومختلف المستشفيات والمراكز الصحية بالعمل والتنسيق فيما بينهـا لوضع سياسة عامـة وشاملة للنهوض بصحة الفرد الجسمية والنفسيـة ونشر الوعي والتثقيف الصحـي والاجتماعي، والعمـل على تعزيز برامج الوقايـة المستمرة وتطعيم الأطفـال ضد الأمراض الساريـة والمعدية، والوقاية من الحـوادث وإصابات العمل والسير والحـوادث المنزلية، والتركيز على أسبـاب الإعاقـة ودراستها وتحليل العوامل المسببة لها من خلال الكشـف المبكر، إضافة إلى الرسائل الإعلاميـة عبر الوسائل المختلفة مثل التلفزيون والراديـو والصحافة والمجلات المتخصصة، والسعي المستمر إلى وضع نظام كشف وتشخيص مبكر والإرشاد والتوجيه الأسري والإرشاد الجيني والإرشاد النفسي والمتمثل في إحداث مراكز ومؤسسات متخصصة في مثل هذه البرامج. "

ومـن خلال الجهات الرسميـة المختصة وشبه الرسمية والتطوعية والأهليـة أولت الدولة الأردنية جهـوداً في متابعـة تطور التربيـة الخاصة بفئاتهـا ومجالاتها وبرامجهـا وخدماتها سـواء العلمية أو التربويـة أو الصحية أو الاجتماعية أو النفسيـة أو المهنية وغيرها من النشاطات والفعاليات الهادفة، إضافـة إلى العمل باستمـرار على نقل تجارب الدول المتقدمة في شتـى الميادين والمجالات والاستفادة من تطبيقها بما يتلائم مع البيئة والمجتمع الأردني وتأكيدٌ لما انبثق عن معتقداتنا الإسلامية ودستورنا الأردني من مبادئ وثوابت، ويمكن إيجاز مراحل تطور التربية الخاصة في الأردن على النحو الآتية:

**المرحلة الأولى ما قبل عام (1970م):** فمن خلال نظرة شاملة لسنوات سبقت عام 1970م، نستطيع أن نميز هذه المرحلة عن المراحل اللاحقة، إذ يمكن تسميتها مرحلة التأسيس و يمكن أن نطلق عليها المرحلة التمهيدية والتي من خلالها تم الانطلاق والخوض في تجربة فتح وإنشاء مدارس ومراكز التربية الخاصة، والتي كان العمل فيها يتطلب بقائها معزولة أو شبه معزولة عن المجتمع وبعيدة عن السكان، إذ كان يطلق على من أصابتهم إعاقة أنهم متخلفون أو معتوهون ويجب عزلهم، إلا أن تصميم المؤسسات والأفراد على إيجاد المكان الملائم وتهيئة الظروف المناسبة لفئات المعوقين وإصرارهم على السير في هذا التوجه كان وراء نجاح هذه المرحلة التي شهدت ولادة خمس مؤسسات تعنى بشؤؤن المعوقين.

وبذلك يمكن القول أن هذه المرحلة قد منحت التربية الخاصة بعداً اجتماعياً مهماً تمثل في ضرورة تفعيل دور المؤسسات والأفراد في العمل الاجتماعي والتحول إلى عقد السبعينيات وفتح الأبواب لمزيد من التوسع الكمي والنوعي في مجالات العمل مع كافة فئات المعوقين.

**المرحلة الثانية (1971-1980):**

في حين تميزت المرحلة الأولى بالتمهيد والتأسيس لمراكز التربية الخاصة، فيمكن القول: أن المرحلة الثانية في عقد السبعينيات يمكن أن نطلق عليها مرحلة التحول الطبيعي للدخول المباشر في جسم المؤسسات الاجتماعية، إذ تميزت هذه المرحلة بالزيادة في أعداد المراكز والمؤسسات التي بلغت خمسة عشر مركزاً ومؤسسة تعنى بشؤون المعوقين وارتفع عدد المنتفعين فيها حوالي (500) طالب وطالبة، كذلك تميزت هذه المرحلة بإحداث برامج جديدة ذات صبغة تدريبية مهنية وتأهيلية ونشاطات منهجية متجددة ولا منهجية مميزة ومتطورة أكثر من عهدها السابق، وإدخال تعديلات على بعض المناهج وطرائق التدريس والتنوع في الخدمات والبرامج المقدمة لفئات المعوقين.

وبذلك تكون هذه المرحلة قد شهدت تطوراً ملموساً في مجال المعوقين تمثلت في الزيادة الملحوظة في أعداد المراكز والمدارس ومشاركة جهات تطوعية وخيرية مثل الاتحاد العام للجمعيات الخيرية والأفراد والجمعيات الأهلية وانخراط جميع هؤلاء في العمل الاجتماعي مع المعوقين، إضافة إلى أن هذه المرحلة تميزت بتقديم نوعية أفضل من الخدمات والبرامج الهادفة.

**المرحلة الثالثة (1981-1990):**

في حين تميزت المرحلتان السابقتان بالتمهيد لتأسيس المراكز والمؤسسات للانخراط في جسم المؤسسات الاجتماعية والتطور في نوعية ومستوى الخدمات، فقد تميزت هذه المرحلة بالانطلاق والتوسع الكمي والنوعي في مجال رعاية المعوقين، إذ بدأت الانطلاقة الفعلية لكافة القطاعات

الحكوميـة والتطوعيـة والأهلية، وذلك بعد الإعـلان العالمي للأمم المتحدة بأن عـام (1981م) العام الـدولي للمعوقين والذي صدر عنه مجموعة من المبـادئ والمواثيق المهمة والداعية إلى العمل مع فئات المعوقين وكانت الاستجابة على المستوى المحلي عالية وصادقة.

وقـد بدأت جهات عـدة في الأردن تنخرط في العمل الاجتماعي مـع المعوقين والتوسع في الخدمات والبرامج والمراحل التعليمية وخدمات الرعاية الداخلية والخارجية والتأهيلية والعلاجية والإرشادية، وظهـر أن مركز ومؤسسات ومدارس وصفوف التربية الخاصة قد بدأت تنتشر خارج العاصمة شاملة لجميع محافظات المملكة من غير استثناء.

وكذلـك تميزت هـذه المرحلة بظهور كليات ومعاهـد متخصصة في إعداد الكـوادر الفنية المؤهلة في تربيـة وتعليم المعوقين والتي دعت إليهـا الحاجة الفعلية لتوفير كوادر متخصصة للعمل في المجال، حيـث إن الفترة السابقة شهدت نقص شديد في وجود كوادر متخصصة للتعامل مع هذه الفئات، وقد كان لتأسيـس كليـة الخدمة الإجتماعيـة - الأميرة رحمة حالياً — وكلية التربيـة في الجامعة الأردنية وكلية العلاج الطبيعي في الخدمات الطبية الملكية وغيرها من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، أهمية خاصة في رفد المراكز والمدارس بالأعداد اللازمة من المتخصصين في التربية الخاصة والعلاج الطبيعـي والخدمة الاجتماعية، مما كان له أثـر إيجابي في تربية وتعليم وتدريب المعوقين من مختلف فئاتهم.

وهنـا يمكـن اعتبار هذه المرحلة وفـترة الثمانينيات عقد العمل الاجتماعـي، إذ شهدت الأردن في عـام 1981م احتفالات بالعام الدولي للمعوقين ومشاركته دول العالم في جميع المناسبات ذات العلاقة بالمعوقين، واستمرت الانطلاقة الشاملة للعمل ومن مختلف الجهات بالتعاون والتنسيق فيما بينها، إذ بلـغ عدد المراكز والمؤسسات التي تم إحداثها خلال هـذه المرحلة عشرين مؤسسة كانت غالبيتها تتبع للقطـاع التطوعي والأهلي، وهذا يؤكـد مدى حرص واهتمام المجتمع علـى النهوض بالأفراد المعوقين والتوجيهـات الإنسانية لهذه القطاعات أكثر من أي وقت مضى، ولاحظ خلال هذه المرحلة أن القطاع الحكومـي لم يؤد الـدور المطلوب منه سوى إحداث مركزين في السلـط وإربد، وهذا يبين الفجوة التي حصلـت في تلـك الفترة وما عانته من حالة جمود، وتشير الإحصاءات أن عدد المراكز والمدارس حتى نهاية تلك المرحلة قد بلغ حوالي (48) مؤسسة تقدم خدماتها لحوالي (1512) منتفعاً.

**المرحلة الرابعة (1999-1991):**

لقد تميزت المراحل الثلاث السابقة بتأسيس المدارس والمراكز والتوسع في خدماتها والانخراط في صلب العمل الاجتماعي، وأصبحت مؤسسات إنسانية تعنى بشؤون المعوقين وذات بُعد اجتماعي واضح، ممـا أدى إلى ظهور مرحلة متميزة دعـت إلى الإنطلاقة الكبيرة نحو التحديث والتجديد والتطوير في مجـالات التربية الخاصة من حيث المراكز والمدارس والخدمات المقدمة من خلالها والهيئات العاملة

والمشرفة، إذ شهدت هذه المرحلة نمواً كبيراً وتقدماً متسارعاً في كل الصعد ويمكن تسمية هذه المرحلة (الرابعة) مرحلة الانطلاق والتسارع.

وقد تمثل ذلك في أعداد المراكز والمدارس والصفوف التي تم إحداثها سواء الحكومية منها أو التطوعية أو الأهلية والتي وصلت خلال سنوات هذه المرحلة على (120) مؤسسة تعنى بشؤون المعوقين عقلياً وسمعياً وبصرياً ومتعددي الإعاقة وصفوف المدارس العامة، إضافة إلى التغير النوعي والتحديث الذي واكب برامج وخدمات التربية الخاصة الشاملة التربوية منها والتدريبية والإرشادية والتأهيلية والرعاية الداخلية والعلاج والتشغيل والانطلاق قدماً نحو التأهيل الشامل والدمج التربوي والوظيفي، وبروز تحولات جذرية في مستويات الرعاية الداخلية، والدمج للأطفال القابلين للتعلم ضمن المدارس العامة، والسعي لتوفير البيئة التعليمية المناسبة لهم داخل المدرسة والصفوف الخاصة الملحقة بالمدارس العامة، والتحاق فئات للتدريب في مراكز التأهيل والمصانع والمعامل والمشاغل المحمية، ولا أبالغ إذ قلت أن هذه المرحلة يمكن اعتبارها مرحلة البدء بالتوجه للتربية الخاصة العصرية والتي يمكن أن نهيئ فيها الإنسان والمجتمع والمؤسسات للدخول في سنوات القرن الحادي والعشرين وقد حققنا أحلاماً كبيرة تمنيناها نحن كثيراً مختصين ومربين، ويتمناها معنا المعوقون وآباؤهم سعياً لتحقيق الحياة الكريمة والفضلى للمعوقين وحصولهم على حقوقهم وامتيازات يطلبوها من العاديين.

وبذلك يكون القطاع التطوعي والأهلي قد لعب دوراً مميزاً خلال هذه المرحلة تمثل في تأسيس مزيد من المراكز والتنوع في خدمات التربية الخاصة وبرامج المعوقين ودعمها بالكوادر المؤهلة والمتخصصة للعمل مع هذه الفئات.

**المرحلة الخامسة:**

ما بعد عام 2000 أو يمكن تسميته مرحلة التحديث.

والتي نحت إلى الانطلاق والاتجاه إلى التحديث على المستوى النوعي سواء في البرامج أو الانشطة أو إعداد جيد للكوادر وتأهيلها عبر الجامعات الأردنية على نحو سليم لمواكبة العصر، لإضافة التخصصية حسب الإعاقة والمشكلة التي تواجه الفئة الواحدة من المعوقين، وكذلك تميزت هذه المرحلة بتفعيل تكنولوجيا الإعاقة وكذلك استخدامات التعليم الإلكتروني على نحو محدود وإعطاء المجال لإدخال التكنولوجيا والحواسيب إلى مدارس ذوي الحاجات الخاصة وكودات البناء الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة والدوائر التي تعنى بشؤون ذوي الاحتياجات الخاصة كتجربة أمانة عمان الكبرى الفريدة.

وبلغ عدد المؤسسات والمراكز والمدارس والصفوف التي تم إنجازها حتى نهاية العام الدراسي 2009 أكثر من 240 مركز ومؤسسة و600 غرفة صفية تقدم خدمات لما يزيد عن عشرين ألف منتفع

مـن الجنسـين يتنـاوب على خدمتهم وتعليمهـم وتدريبهم ما يزيـد على أربعـة آلاف مشرف ومعلم ومـدرب ومـن التحليـل الإحصائي لواقع الإعـداد والخدمـات المقدمة من خلالها في مجـال التربية الخاصـة والتأهيـل، يمكـن تصنيف المراكز والمدارس خـلال هذه المرحلة على النحـو الآتي: (مراكز التربيـة الخاصة للمعوقين عقلياً، مدارس التربية الخاصـة للمعوقين سمعياً وبصرياً، مراكز الرعاية والتأهيـل لشديدي الإعاقة، مراكز التأهيل المهني لكافة الإعاقات، مراكز التأهيل المجتمعي للمعوقين عقليـاً والشلـل الدماغي، صفـوف الجمعيات الخيريـة للمعوقين عقليـاً وسمعياً، مراكـز التشخيص والكشف المبكـر لكافة الإعاقات، غرف المصادر (صفوف في المدارس) صعوبات التعلم وبطء التعلم، مراكز النطق واللغة.

وبذلـك تكون الدولة الأردنية قد قطعـت شوطاً طويلاً ومتقدماً في مجـال التربية الخاصة والذي تمثل في إحداث أعداد كبيرة من المراكز والصفوف والتوسع في البرامج والخدمات الشاملة.

وبهـذا نستطيع القول بـأن مراحل التطور التي شهدتها التربية الخاصـة خلال خمسة عقود بدءاً من عام 1964م وحتى عام 2009م تعد تطورات حثيثة حققت خلالها الدولة الأردنية السبق في مستوى الخدمـات والبرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وهـذا جعلها في مصاف الدول المتطورة، في مجـال التربية الخاصة والتي توجت بتسلم جلالة الملك عبدالله الثاني بن الحسين حفظه الله جائزة روزفلت الدولية لذوي الاحتياجات الخاصة.

كل هـذا ونحن نقف علـى بوابة القرن الحادي والعشرين، والتحديات ما زالت قائمة ورهيبة، إنها تحديـات مئات الألوف مـن المعوقين الذين بحاجة لخدمـات، ورغم التحديات التـي أوصلت الإنسان إلى غـزو الفضاء، والبحث عن أسرار الحياة، والوقوف علـى قمة التحديات التكنولوجيةوالعلمية وما أنتجته من وسائل إلا أنها ما زالت عاجزة ومتعثرة في التفاعل والتعامل مع تحدي من نوع آخر، تحدي إنسـاني عجـز عنه السلف وامتـد إلى الخلف، وبدأ مع بداية الحياة، ولن ينتهـي إلا مع نهاية الحياة، من غير مواجهة حقيقية لمثل هذا التحدي، ألا وهو الإعاقة، فرغم عهد الليزر والاتصالات الفضائية الرهيبـة وتطـور الطب فإن المعوق ما زال يجد نفسه شاذاً وغريبـاً، ويبدو مكافحاً لينفي عنه الصورة السيئة التي انطبعت في أذهان الناس، وما هي إلا صورة من صنع الإنسان... كان الله في عون المعوقين وأسرهم ومن يتولاهم من الخيرين، (منشورات جامعة مؤتة – قسم التربية الخاصة، 2010).

كمـا يمثـل المثال الآتـي تقريراً من تاريـخ التربية الخاصة، علـى نحو عام، وكيف نمـا هذا العلم منـذ بدايـات عصر اليونان والرومان، وحتـى الوقت الحاضر، كمـا ورد في الروسان (2010) وجرار (2012).

## ◀ التطور التاريخي لميدان التربية الخاصة:

مقدمة:

ليس من الحكمة في شيء أن يتم دراسة علم ما من غير معرفة جذوره التاريخية والاسس التي انشئ عليها. والتربية الخاصة من أكثر العلوم التي تشترك مع فروع العلم الأخرى مثل الطب، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الأحياء، والتمريض. وتجدر الإشارة إلى أن بدايات التربية الخاصة كانت طبية وليست نفسية أو اجتماعية وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن العلوم الطبية أسهمت وبشكل كبير في وصول التربية الخاصة إلى ما وصلت إليه الآن. فالعلماء الأوائل الذين اهمتوا بذوي الاحتياجات الخاصة كان معظمهم أطباء.

تسهم معرفة تاريخ التربية الخاصة بتمتين الأسس النظرية عند القارئ، ولمعرفة التسلسل التاريخي الذي وصلت إليه التربية الخاصة خلال العصور، ولمعرفة أين نحن من هذا التطور وهل لحقنا بالركب أم ما زلنا نخطوا خطوات خجولة نحو التطور في هذا المجال.

تاريخ التربية الخاصة:

لقد وجُد الأفراد غير العاديين في كل العصور، ومنذ أقدمها، ولكن نظرة المجتمعات إلى الأفراد غير العاديين قد اختلفت من عصر إلى آخر، تبعاً لمجموعة من المتغيرات والعوامل والمعايير، فقد كان التخلص من الأطفال المعوقين هو الاتجاه السائد في أيام اليونان والرومان باعتبارهم أفراد غير صالحين لخدمة المجتمع، أما في الوقت الذي ظهرت فيه الديانات السماوية فقد كانت الرعاية والمعاملة الحسنة هي الاتجاه السائد، إذ حضت الديانات السماوية على معاملة المعوقين على نحو إنساني، ولكن في بدايات القرنين السابع عشر والتاسع عشر ساد الاتجاه السلبي في معاملة المعوقين وبقي الحال كذلك حتى القرنين الثامن والتاسع عشر، ولكن بعد قيام حركات الإصلاح كالثورة الفرنسية، والأمريكية ظهرت الأفكار التي تنادي بحماية وتعليم المعوقين.

القرن التاسع عشر: بدأ الإهتمام بتربية المعوقين في فرنسا ثم امتد ذلك إلى عدد من الدول الأوروبية ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام ثم تلتها فئات الإعاقة العقلية والحركية وقد كان شكل خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والإيواء (Protection) في الملاجئ وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم حيث يصعب عليهم التكيف معه، ثم تطورت الخدمات وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين مهارات الحياة اليومية في مدارس ومراكز خاصة بهم.

تعزى الدراسات التي تناولت اضطراب القراءة إلى الطبيب الألماني شيمت (Schmidt, 1976)

الـذي كتب تقريراً وصف فيـه حالة شخص فقد القدرة نتيجة إصابتـه بجلطة دماغية حادة من غير أن يفقد القدرة على الكتابة أو التهجئة ورده هذه الحالة إلى أن أجزاء الدماغ المسؤولة عن الكتابة لم تتضرر بهذه الجلطة كما تضررت بها المناطق المسؤولة عن القراءة. (الوقفي، 2003)

قـام طبيب العيون الألماني بيرلن (BERLIN، 1884) بإدخـال مصطلح جديد إلى اللغة الطبية هو الديسلكسيـا ورأى أنه أفضل في وصـف صعوبة القراءة لإشارته إلى أساس عصبي من مصطلح عمى الكلمة الذي كان شائعاً آنذاك في الوسط الطبي.

ويعتـبر إيتـارد (Jean M. G. Itard,1775-1838) وهو طبيب فرنسي مـن أوائل المهتمين والمؤرخين لبدايات التربية الخاصة في فرنسا.

كمـا يُعد سيجـان (Seguin,1880-1812) من الرواد الأوائل في ميـدان التربية الخاصة وهو أحد تلاميذ إيتارد، وقد كان اهتمام سيجان منصباً على العمل مع ذوي الإعاقة العقلية.

كمـا يعتبر هـاو (Samuel G Howe,1801-1876) من رواد التربية الخاصـة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أسس أول مدرسة للمكفوفين، وتعد هيلن كلر ولورا برجمان من الأوائل الذين تتلمذوا على يد هاو.

وتُعـد منتسوري (Maria Montessori,1870-1952) وهي أول سيدة إيطالية حصلت على درجة في الطب، وهي من أول الرواد الأوائل الذين اهتموا بتعليم الأطفال العاديين والأطفال المعوقين عقلياً.

ويُعـد ثوماس جاليـدت (Thomas H. Galleudet,1851-1787) من المربـين الأوائل الذين اهتموا بتعليم الصم.

كمـا تُعد فروستيـج (Marianne Frostig,1938) والتـي عملت كأخصائية نفسيـة واجتماعية في النمسا وبولندا حيث ساهمت على نحو واضح في نمو وتطور التربية الخاصة وتحديداً في تعليم المعوقين عقلياً والأفراد ذوي صعوبات التعلم. (الروسان، 2010).

كمـا يُعـد لويس تيرمـان (1956–1877) أول من استخـدم اختبارات الذكاء للتعـرف إلى طبيعة التفوق العقلي.

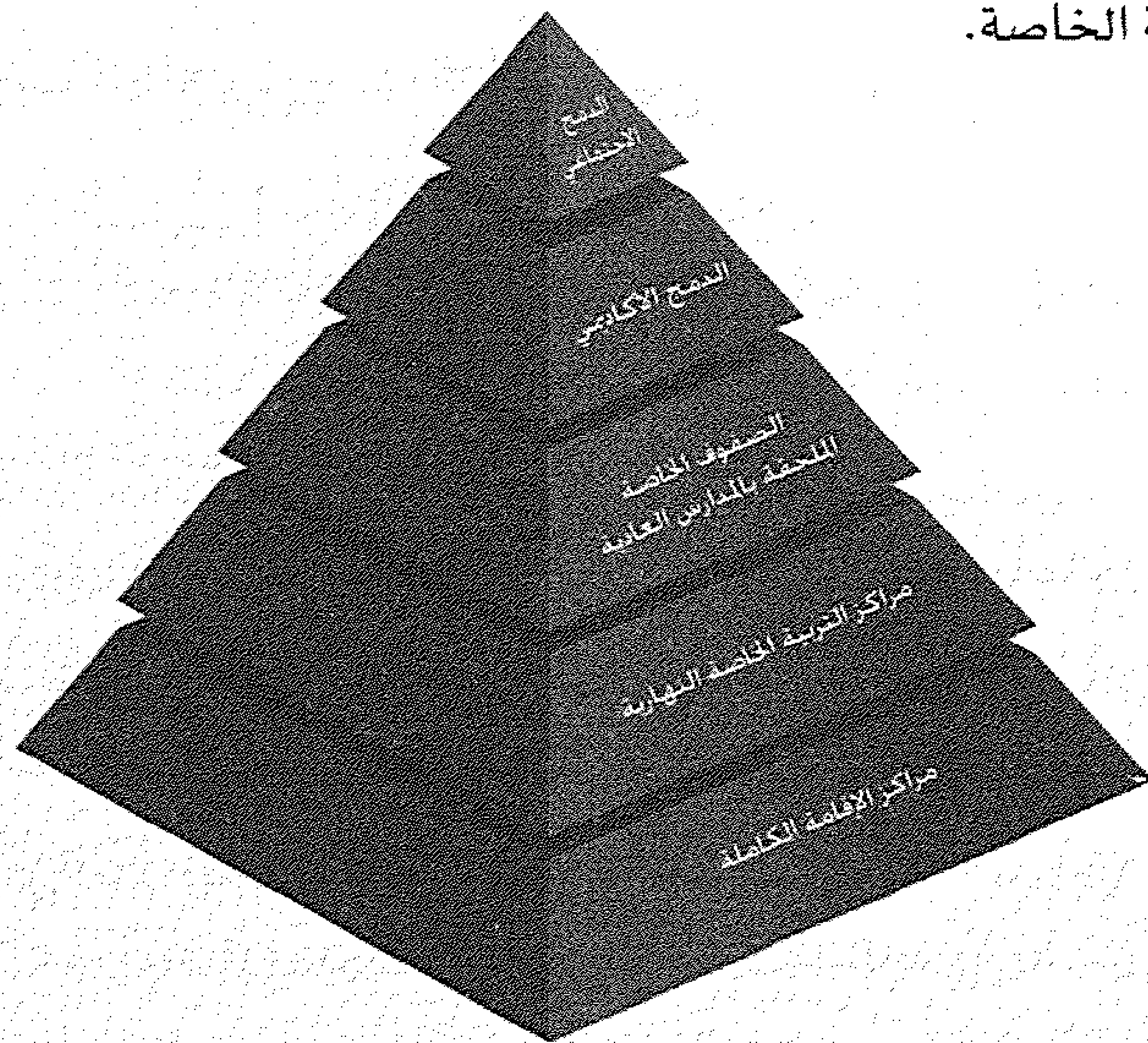
كمـا يُعد ستراوسـ (Strauss,1879-1957) والذي كان يرى أن لبعض الأطفال أشكالاً محددة من صعوبات التعلم تعود للتلف الدماغي، وهذه الصعوبات يمكن معالجتها بالتدريب الخاص (الخطيب، 1997).

ويُعـد كانـر أول من عَرَّف التوحد كمتلازمـة أعراض سلوكية وهو طبيب أطفـال نفسي يدعى ليو كانـر (Kanner, 1943) أمريكـي الجنسية والـذي كان يعمل في مستشفى جامعـة جونز هوبكنز، وفي عام 1943 نشر كانر دراسة وصف فيها (11) طفلاً اشتركوا في سلوكات لا تتشابه مع أي اضطرابات

عرفـت آنذاك، ولذا اقـترح إدراج هذه السلوكات تحت وصف تشخيصي جديـد ومنفصل أطلق عليه أسم التوحد الطفولي (Infant Autism) وبهذه الدراسة وبهذا الشخص أبتدأ تاريخ التوحد.

أمـا هانز اسبيرجـر (Hans Asperger, 1994) وفي الوقت نفسه الذي كان فيه كانر مشغولا بنشر دراسـته، كان هنـاك شخص آخـر في النمسـا يُحضر رسالـة الدكتوراه يدعى هانـز اسبيرجر (1906-1980) والـذي تناولـت دراسته أربعة أطفال تراوحت أعمارهـم بين (6 و11) عاماً، إذ ذكر الطبيـب هانـز اسبيرجر في هـذه الدراسة التي نشرت عـام 1944 باللغة الألمانيـة أن الأطفال الذين راقبهـم اتصفوا بأطوار غريبـة ومشتركة وأطلق على هذه الحالة اسم "التوحد الطفولي" أيضاً كما هـو الحـال عنـد كانر مع العلـم أن كلاهمـا لم يكن يعـرف الآخر ولم يقرأ عـن نتائـج دراسة الآخر (الشامي،2004)، وفي عـام (1949) ظهرت جمعية اورتون للديسلكسيا تمجيداً لاسهاماته في ميدان صعوبـات التعلم، أما في عام (1962) فقد تمّ طرح مصطلح صعوبات التعلم من قبل كيرك من خلال مقالة بالاشتراك مع بيتمان بعنوان (تشخيص ومعالجة ذوي صعوبات التعلم) في مجلة Exceptional Children (الوقفي،2003)، وفي عام (1992) انشئ أول مركز متخصص لرعاية الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية في مدينة جدة (الشامي،2004).

كمـا يذكر الروسـان (2010) معلومـات مفصلة عن التنظيـم المعرفي لبرامـج التربية الخاصة، ويعكـس هـذا الهـرم تاريخ التربيـة الخاصة على نحو عـام، ويعكس ذلـك شكلاً من أشـكال البحث التاريخي في التربية الخاصة.




الشكل رقم (1) التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة

## ◀ ما هي البحوث المسحية في التربية الخاصة؟

## What Is Meant By Survey Research In Special Education?

### مقدمة:

تُعـد البحـوث المسحية، وهي نوع من البحـوث الوصفية، واحدة من البحـوث الأكثر استخداماً في المجـالات التربوية والنفسية والاجتماعية وتتميز هذه البحوث عن غيرها ببساطتها ونتائجها، مقارنة مع أنواع البحوث الأخرى التي تتطلب إجراءات منضبطة كالبحوث التجريبية أو شبه التجريبية.

**أهداف الدراسة المسحية:**

01 وصف الظاهرة موضوع الدراسة بطريقة كمية أو رقمية باستخدام الإحصائيات المناسبة.

02 تحديد مواصفات الظاهـرة موضوع الدراسة وتقديمها إلى صاحب القرار لاتخاذ القرارات المناسبة.

03 تحديـد حجم الظاهـرة ووصف العوامل لتـي ساهمت في حدوثها وتحديـد العلاقة بين تلك العوامل.

04 التخطيط المستقبلي وتعديل الإجراءات المستخدمة في علاج الظاهرة.

**مجالات الدراسة أو البحوث المسحية، وتشمل:**

01 المجال التربوي، ويشمل الأهداف التربوية، وأساليب التدريس، وأساليب التقويم.

02 المجـال الاجتماعي، ويشمل الظواهر الاجتماعية، من مثل تعداد السكان، والتوزيع السكاني، والاتجاهات الاجتماعية نحو الزواج المبكر أو انحراف الأحداث، أو الفقر أو البطالة...الخ.

03 مجال الرأي العام، ويشمل دراسة اتجاهات الناس نحو قضايا اجتماعية وسياسية وإعلامية، من مثل ما هو رأي قطاع معين من المجتمع في الأحداث الجارية.

**إجراءات الدراسة المسحية:**

01 تحديد الظاهرة موضوع الدراسة.

02 تحديد الأدوات والوسائل المساعدة في جمع البيانات مثل الاستبيانات أو الاختبارات أو مقاييس الاتجاهات أو المقابلات.

03 تحديد مجتمع الدراسة.

04 تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها.

05 جمع البيانات، وتصنيفها وتبويبها.

06 تقديم نتائج الدراسة إلى أصحاب القرار على شكل أرقام وعلاقات وتوصيات.

**استخدام الدراسات المسحية في مجال التربية الخاصة:**

استخدمت البحوث المسحية في مجال التربية الخاصة، كما استخدمت تلك البحوث في مجالات أخرى، من حيث أهدافها ومجالاتها وأدواتها، وعلى ذلك، تهدف البحوث المسحية في التربية الخاصة إلى:

01 وصف ظواهر أو فئات التربية الخاصة كما هي، مثل حالات التوحد، أو صعوبات التعلم، أو الموهبه، أو الصم، أو الاضطرابات اللغوية... الخ.

02 تحديد ملامح ومواصفات وخصائص كل فئة أو ظاهرة، من حيث تصنيف تلك الخصائص، أو تحديد العوامل التي ساهمت فيها.

03 تحديد نسبة انتشار تلك الظاهرة في المجتمع، مثلاً ما هي نسبة انتشار حالات التربية الخاصة في المجتمع على نحو عام؟ أو ما هي نسبة انتشار فئة ما من فئات التربية الخاصة، كحالات الإعاقة العقلية، أو صعوبات التعلم، أو التوحد في المجتمع؟

04 تخطيط برامج التربية الخاصة مستقبلاً على ضوء المعلومات المتعلقة بموضوع ما مثل اتجاهات المجتمع نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدرسة العادية، أو ما هي اتجاهات الأخصائيين نحو موضوع تصنيف وتسمية فئات التربية الخاصة، أو التخطيط لإنشاء برامج/ أو مراكز للتربية الخاصة في المجتمع.

أما مجالات استخدام الدراسة المسحية أو البحوث المسحية في مجال التربية الخاصة فتشمل:

01 دراسة فئات التربية الخاصة من حيث خصائصها سواء كانت العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية أو صعوبات التعلم، أو اضطرابات التواصل، أو الموهبة.

02 دراسة اتجاهات المجتمع نحو فئات التربية الخاصة، وخاصة اتجاهات المجتمع نحو قضايا مهمة في مجال التربية الخاصة، كالدمج الاجتماعي، أو الدمج الأكاديمي، أو برامج التدخل

المبكـر، أو الإعـداد المهنـي، أو الإثـراء أو التسريع في مجـال الموهبة أو الاتجـاه نحو إيجاد مدارس خاصة بالموهوبين أو دمجهم في المدرسة العادية... الخ.

03 دراسـة فاعليـة أساليب تعديل السلـوك واتجاهات العاملين في مجـال التربية الخاصة نحو تلـك الأساليب أو دراسة اتجاهات العاملين في مجال التربية الخاصة نحو البرامج والخطط التربوية الفردية.

أما الأدوات والوسائل المستخدمة في الدراسات المسحية في مجال التربية الخاصة تشتمل:

01 مقاييس الاتجاهات.

02 المقابلات الشخصية.

03 الاستبيانات

04 الملاحظة والتصوير والفيديو.

05 المقاييس الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة.

## الدراسات المسحية في التربية الخاصة:

أجريت العديد من الدراسات المسحية في مجال التربية الخاصة، ومنها على سبيل المثال الدراسات الآتية:

- دراسـة مسحيـة وصفية للغـة الإشارة لدى الصـم في الأردن (زياد كباتيلـو، 1982، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ولاية متشجان الأمريكية):

(A Pilot Study Description Of Indigenous Signs Used By Deaf Persons In Jordan (Kabatilo, 1982) Doctoral Dissertation, Michigan State University).

- دراسـة مسحية حول استعمال لغة الإشارة لدى الأطفال الصم فوق سن التاسعة في مؤسسات الصـم الأردنيـة (إسماعيـل عبـد القـادر، 1986، رسالـة ماجستير غير منشـورة، الجامعة الأردنية.
- صعوبـات التعلـم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الإبتدائيـة الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها (دراسة مسحية لصعوبات التعلم في منطقة إربد التعليمية).
- (تيسير الكوفحي، 1990، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة).

- دراسة مسحية للغة الإشارة لدى الصم الكبار في عينة أردنية (غزاله الشويكي، 1991، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- دراسة مسحية للغة الإشارة المتداولة لدى عينة سوريه من الصم (فاديه أبو حسن، 2007، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق).
- اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية في مديرية تربية محافظة الزرقاء (عائشه الهنيني، 1989، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- اتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج الطلبة المكفوفين في المرحلة الإبتدائية بمدينة الرياض مع أقرانهم العاديين.(عبدالله القحطاني، 2003، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- دراسة مسحية للمشاكل التكيفية لدى الأطفال غير العاديين ذوي الأمراض المزمنة (الفشل الكلوي والصرع والتلاسيميا وسرطان الدم) في عينة أردنية.
- (سميه الشمايله، 1994، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).

وفيما يلي أمثلة من الدراسات المسحية في مجال التربية الخاصة:

## دراسة مسحية للغة الإشارة

## المتداولة لدى عينة سورية من الصم

إعداد: فادية حمد أبو حسن

المشرف: د.فاروق الروسان

(2007)

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي واقع لغة الإشارة في المجتمع السوري، للتعرف إلى مدى الاتفاق حول هذه اللغة، والكشف عن الإشارات الأكثر تداولاً واستخداماً من قبل الصم في عينة سورية.

وقد حاولت في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما هي لغة الإشارة المتداولة بين الطلبة الصم في عينة سورية؟
- هل تختلف لغة الإشارة المتداولة بين الطلبة الصم في سورية باختلاف الجنس؟
- هل تختلف لغة الإشارة المتداولة بين الطلبة الصم في سورية باختلاف المنطقة الجغرافية؟

تكونت عينة الدراسة من (30) أصماً ممن هم في المرحلة العمرية ما بين (16-15) عاماً من ثلاث مناق سورية (دمشق – حمص – السويداء)، وكانت نسبة الذكور (40%) ونسبة الإناث (60%).

تمثلت إجراءات الدراسة بإعداد قائمة بمفاهيم الدراسة وعددها (306) مفهوماً مصنفة ضمن (19) بعداً، وكتبت المفاهيم على بطاقات بحجم (20X20) يرافق بعضها صور معبرة عنها.

استخدم التصوير بالفيديو بحيث صورت الإشارات المعبرة عن كل مفهوم من مفاهيم الدراسة من جميع المفحوصين، ثم نقلت أشرطة التصوير إلى أقراص مضغوطة (CD) وتم مشاهدة التصوير الأكثر تداولاً، وتسجيل عدد الأفراد المتفقين عليها وتحديد نسبهم المئوية، ومن ثم تثبيت الإشارة ووصفها كتابياً على شكل خطوات.

أشارت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تراوحت نسبة الإتفاق بين أفراد عينة الدراسة على المفاهيم الإشارية ما بين (53.3% - 100%).
- تراوحت أعلى نسبة للإتفاق بين أفراد عينة الدراسة على المفاهيم الإشارية ما بين (76% - 100%).
- تراوحت أقل نسبة للإتفاق بين أفراد عينة الدراسة على المفاهيم الإشارية ما بين (53.3% - 66.6%).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الذكور والإناث في المنطقة الجغرافية الواحدة وبين الذكور والإناث للعينة الكلية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المناطق الجغرافية على بعض الأبعاد الرئيسة للأداة.

# دراسة مسحية للغة الإشارة
# لدى الصم الكبار في عينة أردنية

إعداد: غزاله الشوبكي

إشراف: د. فاروق الروسان

## ملخص الدراسة

(1991)

هدفت هذه الدراسة إلى جمع لغة الإشارة للتعرف إلى الإشارات الشائعة والمتداولة والمستخدمة من قبل الصم الكبار، ممن هم فوق سن السادسة عشرة في المجتمع الأردني، واعتماد الإشارات الأكثر شيوعاً، والتي حققت أعلى نسبة اتفاق بين المفحوصين، بحيث وصفت الإشارات وأعدت في قاموس إشاري موحد يخدم مجتمع الصم في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (50) مفحوصاً من مجتمع الشباب والشابات الصم ممن هم فوق سن السادسة عشرة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مؤسسات الصم في الأردن (النوادي الرياضية، مراكز التأهيل والتدريب المهني/ الحكومية منها والأهلية)، وروعي في الاختبار تمثيل الجنسين ذكوراً وإناثاً بحيث كانت نسبة الذكور (80%) ونسبة الإناث (20%).

وللتعرف إلى الإشارات الشائعة والمتداولة لدى الصم الكبار، تم تحديد مفاهيم الدراسة وعددها (520) مفهوماً لها ارتباط بالحياة اليومية من اجتماعية واقتصادية وتعليمية مثلت (25) بعداً، وفق عدد من الإجراءات، حيث صنفت وبوبت وتم ترتيبها على نحو متدرج حسب أهميتها ووضعت في قائمة، وكتب كل مفهوم من المفاهيم الواردة في الدراسة على بطاقة من الكرتون المقوى (20×15سم)، وتمت إجراءات التطبيق، وذلك بأن صورت الإشارات المعبرة عن كل مفهوم من المفحوصين بآلة تصوير فيديو، بحيث أدخل كل مفحوص إلى غرفة التصوير منفرداً، وعرض عليه المفهوم المكتوب على البطاقة، ثم أعطي إشارة البدء بعمل الإشارة، والتقطت الصور، وكررت هذه العملية على جميع أفراد العينة حتى تم تصوير جميع الإشارات لجميع المفحوصين ولجميع المراكز في المناطق المختلفة.

نقلت هذه الإشارات إلى أشرطة فيديو، وتم تفريغها وفرزها وتسجيل النتائج على جداول تبين عدد الأفراد المتفقين وعدد الأفراد المختلفين من أفراد العينة ونسبهم المئوية.

اعتمدت المفاهيم الإشارية الأكثر شيوعاً، والتي حققت أكبر نسبة مئوية من الاتفاق ثم رسمت

هذه الإشارات ووصفت بلغة مفهومة تصف كل حركة من الحركات المعبرة عن المفهوم.

أشـارت نتائج الدراسـة إلى نسبة اتفاق عالية بـين أفراد عينة الدراسـة، إذ تراوحت أعلى نسب للاتفاق على معظم المفاهيم الإشارية ما بين (60% - 100%).

وأظهـرت نتائـج الدراسة اتفاقاً بين عينـة الدراسة على معظـم المفاهيم الإشاريـة التي شملتها الدراسـة بين المحافظة الواحدة وبـين المحافظات ذكوراً وإناثاً، كما حـازت المفاهيم المحسوسة على أكـبر اتفاق بـين أفراد العينة مقارنة بالمفاهيـم المجردة على نحو عام، فقد حققـت المفاهيم المتعلقة بأعضـاء الجسـم، الأرقام، الطعام والشـراب، الأيام، الاتجاهات، القارات، أكـبر نسبة من الاتفاق، إذ تراوحـت النسـب بـين (84% - 100%). في حين حققت المفاهيم المجردة مثـل ضمان اجتماعي، ضرائب، جمارك، سفير، هيئة الأمم.. الخ نسبة اتفاق أقل.

# الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في الاردن دراسة مسحية

إعـداد : ماجد ترمساني

إشراف: الدكتورة خولة يحيى

(1996)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى بيانات وصفية تتعلق ببعض المتغيرات ذات العلاقة بالوقاية من الإعاقة من خلال متغيرات محددة تشمل أسباب الإعاقة العقلية والمصدر الذي يكتشف الإعاقة، والعمر الذي اكتشفت فيه حالة الإعاقة، في مراكز التربية الخاصة في الأردن، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

- ما أكثر أسباب الإعاقة العقلية في الأردن؟
- ما المرحلة العمرية التي تم فيها اكتشاف الإعاقة العقلية في الأردن؟
- من الذي يقوم بالكشف عن حالات الإعاقة العقلية في الأردن؟

ولتحقيق ذلك فقد تم تصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة اشتملت على فقرات لها علاقة بأسئلة الدراسة الثلاثة، وقد طبقت الاستبانة على عينة الدراسة (مجتمع الدراسة) والمؤلفة من (1550) معوقاً عقلياً في مراكز التربية الخاصة في الأردن التابعة للقطاع الرسمي والتطوعي والخاص، ثم حللت البيانات الناجمة عن التطبيق إحصائياً، حيث أشارت النتائج إلى أن اسباب الإعاقة العقلية وفقاً للتصنيف المعتمد في الاستبانة تعود إلى ثلاثة مراحل أساسية هي قبل و في اثناء وبعد الولادة، وأن أكثر الأسباب تحدث في مرحلة ما قبل الولادة، حيث شكلت ما نسبته 68.53% من أسباب الإعاقة العقلية، وتأتي بعدها مرحلة في أثناء الولادة حيث شكلت 18.69% وأخيراً بعد الولادة حيث شكلت 12.78%.

كما أشارت النتائج إلى أن 62.65% من حالات الإعاقة يتم اكتشافها منذ الولادة وحتى السنة الثانية من العمر وأن 20.97% يتم اكتشافها من سن 4-2 سنوات، وأن 9.29% يتم اكتشافها من سن 6-4 سنة وأن 5.22% من سن 8-6 سنة وأن 1.41 من سن 10-8 سنوات وأن 0.451% من سن 10 وما فوق.

وفيما يتعلق بالمصدر الذي يقوم باكتشاف حالة الإعاقة فقد أشارت النتائج إلى أن 63.93% يتم من قبل الطبيب وأن 30.06% من قبل الأهل وأن 6% يتم اكتشافها من قبل المعلم.

# دراسة مسحية لمدى شيوع السلوكات المصاحبة للتأتأة لدى أطفال المرحلة الأساسية في عمان

إعداد: عبد الباسط فوزي شلباية

إشراف: الدكتور محمد صالح الإمام

(2007)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى شيوع السلوكات المصاحبة لظاهرة التأتأة ودرجة شدتها لدى طلاب المرحلة الأساسية وعلاقتها مع متغيرات العمر والجنس وإصابة الأب والأم والأقارب من الدرجة الأولى.

تكون مجتمع الدراسة من 62118 طالباً وطالبة ينتمون إلى (120) مدرسة منهم (30614) طالبة، و(31504) طالباً ضمن مديريات التربية والتعليم الستة في العاصمة الأردنية عمان في العام الدراسي 2006/2007.

ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأول موجه لمرشد المدرسة ويحتوي على أسئلة تتعلق بالمعلومات العامة عن المدرسة وكيفية تعبئة الاستبانة. القسم الثاني يحتوي على مقياس التأتأة ويتكون من (19) فقرة يقوم الطالب بالإجابة عنها بنعم أو لا بمساعدة مرشد المدرسة. أما القسم الثالث فموجه لولي أمر الطالب ويحتوي على أسئلة عن التأتأة والعامل الوراثي في العائلة، ويحتوي على سبع فقرات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليل الوصفي واستخرجت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة شيوع السلوكات المصاحبة للتأتأة بجميع درجات شدتها البسيطة والمتوسطة والشديدة بلغ (0.51%) من مجتمع الدراسة، وأن درجة شيوع السلوكات المصاحبة للتأتأة لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، كما أن درجة شدة التأتأة المتوسطة شكلت أعلى نسبة في طلاب عينة الدراسة.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات صلة إحصائية في درجة شدة التأتأة لدى أطفال المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمان تعزى لمتغير العمر والجنس، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة شدة التأتأة لدى طلاب المرحلة الأساسية في العاصمة الأردنية عمان تعزى لمعاناة الأب والأم والأقارب من التأتأة.

أظهـرت نتائـج الدراسة أن العلاقة بـين درجة شدة التأتـأة والجنس أن الذكور أكـثر إصابة من الإناث في جميع درجات شدة التأتأة، أما فيما يخص علاقة متغير العمر بالسلوكات المصاحبة للتأتأة كانت الفئة العمرية (10 13-) أكثر الفئات المصابة بالسلوكات المصاحبة للتأتأة، أما في علاقة درجة شدة التأتأة مع إصابة أقارب الدرجة الأولى بالتأتأة كانت درجة شدة التأتأة البسيطة أعلى نسبة بين الدرجات.

بناءً على النتائج، يوصي الباحث بمراقبة الأطفال في سنوات حياتهم الأولى وعمل دورات إرشادية وتعليمية للآباء ومعلمي الصفوف الأساسية ووضع أدوات تشخيص بين أيدي المعلمين وإجراء دراسات وبحوث على عينات ومتغيرات أخرى.

## ◀ ما هي البحوث الارتباطية في التربية الخاصة

## (What Is Meant By Correlational Research In Special Education?)

مقدمة:

تعتبر البحوث الارتباطية واحدة من أنواع البحوث المعروفة في مجالات العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية، وتتميز هذه البحوث بالبحث عن العلاقة بين متغيرين وهل هذه العلاقة إيجابية أم سلبية، طردية أم عكسية أم حياديه، إذ يطرح بعض الباحثين أو المنظرين أسئلة تدور حول العلاقة بين المتغيرات التي تتضمنها الدراسة، وعلى سبيل الدعابة طرح أحد المنظرين سؤالاً هو:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء ونمرة الحذاء؟ وقد يبدو مثل هذا السؤال مثيراً للضحك، ولكنه يعكس السؤال التقليدي ما هي العلاقة التي تربط بين المتغيرات التي تتضمنها، من غير إحداث أي تجريب أو تغيير في طبيعة الظاهرة، بل تتم دراستها كما هي، ومن الأسئلة المطروحة في هذا المجال مثلاً:
- ما هي العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي؟
- ما هي العلاقة بين نمط التنشئة الأسرية ونمط الشخصية؟
- ما هي العلاقة بين حالات التفكك الأسري وجنوح الأحداث؟
- ما هي العلاقة بين التحصيل في الثانوية العامة، والتحصيل الجامعي؟
- ما هي العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي؟

**أهداف الدراسة الارتباطية:**

01 تحديد العلاقة بين متغيرين سواء كانت سلبية أم إيجابية أم حيادية.

02 فهم العلاقة بين متغيرات الدراسة.

03 القدرة على التنبؤ من خلال معرفة العلاقة بين المتغيرات.

**مجالات الدراسة الارتباطية:**

01 المجال التربوي: وتشمل دراسة العلاقة بين متغيرات ذات علاقة بالمجال التربوي، من مثل

العلاقة بين أساليب التدريس والتحصيل الدراسي.

02 المجـال الاجتماعي: وتشمل دراسة العلاقة بين متغيرات ذات علاقة بالمجال الاجتماعي، من مثل العلاقة بين الزواج المبكر وحالات التفكك الأسري.

03 المجالات النفسية: وتشمل دراسة العلاقة بين متغيرات ذات علاقة بالمجال النفسي، من مثل العلاقـة بين الذكاء ومفهوم الـذات، أو العلاقة بين برامج الذكاء ومفهوم الذات، أو العلاقة بين برامج التلفزيون وسلوك الأطفال أو المراهقين.

04 مجـالات أخـرى: وتشمل دراسـة العلاقة بـين متغـيرات ذات علاقة بمجالات سـوق العمل والبطالة مثلاً، أو الفقر والمشاكل الاجتماعية...إلخ.

**إجراءات الدراسة الارتباطية:**

01 تحديد المتغيرات موضوع الدراسة.

02 تحديـد الأدوات والوسائـل من أجل جمـع البيانات عن المتغيرات ذات العلاقـة سواء أكانت اختبارات أو مقاييس ذات العلاقة.

03 تحديد مجتمع الدراسة.

04 تحديد عينة الدراسة.

05 جمع البيانات الإحصائية عن متغيرات الدراسة.

06 إيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة والتعبير عنها إحصائياً باستخدام معاملات الارتباط، والتـي تـتراوح ما بـين 1+ أو 1- أو الصفرية، وتعني قيم معاملات الارتبـاط الآتية 0.70 – 0.99 وجـود علاقة إيجابية طردية وقوية بـين متغيرات الدراسة في حين تعني قيم معاملات الارتباط 0.40 0.60 مثلاً إلى وجود معاملات ارتباط متوسطة بين متغيرات الدراسة، وكلما كانـت معامـلات الارتبـاط ضعيفة (أقل مـن 0.40) فإنها تعني وجود علاقـات ضعيفة بين متغيرات الدراسة.

كما قد تظهر معاملات الارتباط قريبة من الصفر، ويعني ذلك أن العلاقة بين متغيرات الدراسة حيادية أي لا علاقة بين متغيرات الدراسة.

و يمكن التعبير عن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة بأكثر من طريقة هي:

أ. معامل الارتباط البسيط بين متغيرين.

ب. معاملات الارتباط المتعدد بين العديد من المتغيرات.

ج. التحليل الثانوي بين عدد من المتغيرات وعدد من المحكات.

د. التحليل العاملي، بهدف تقليل عدد المتغيرات (منيزل والعتوم، 2010)

**استخدام الدراسات الارتباطية في مجال التربية الخاصة:**

استخدمت البحوث الارتباطية في مجال التربية الخاصة، كما استخدمت تلك البحوث في مجالات أخرى، من حيث أهدافها ومجالاتها وأدواتها، وعلى ذلك تهدف البحوث الارتباطية في مجال التربية الخاصة إلى:

01 تحديد طبيعة العلاقات بين المتغيرات المتضمنة في دراسة فئات التربية الخاصة، كحالات التوحد، أو الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو صعوبات التعلم...إلخ.

02 تحديد قوة الارتباط بين متغيرات الدراسة في التربية الخاصة، فمثلاً ما هي قوة العلاقة الارتباطية بين زواج الأقارب وظهور حالات من الإعاقة؟

03 تحديد شكل الارتباط بين متغيرات الدراسة في التربية الخاصة، فهل العلاقة بين تلك المتغيرات إيجابية أم سلبية؟ مثلاً هل العلاقة إيجابية أم سلبية بين عمر الأم وظهور حالات من متلازمة داون؟

04 اتخاذ القرارات المناسبة في مجال التربية الخاصة عند التخطيط لبرامج التدخل المبكر أو برامج الوقاية من الإعاقة، أو التنبؤ بنسبة انتشار حالات التربية الخاصة، أو نجاح أو فشل البرامج الأكاديمية أو الخطط التربوية الفردية، أو الخطط التعليمية الفردية.

**مجالات استخدام الدراسات الارتباطية أو البحوث الارتباطية في مجال التربية الخاصة؟**

01 دراسة العلاقة بين العوامل الجينية وظهور حالات الإعاقة، فهل توجد علاقة بين العوامل الجينية (والتي قد تأخذ شكل الصفات الجينية الناقلة أو المنتجة) وظهور حالات من الإعاقة؟ وما نسبتها؟

02 دراسة العلاقة بين العوامل البيئية وظهور حالات الإعاقة، فهل توجد علاقة بين العوامل البيئية، سواء كان ذلك قبل الولادة أو في أثناءها أو بعدها، وبين ظهور حالات من الإعاقة؟ مثلاً هل العلاقة إيجابية أم سلبية بين التغذية وظهور حالات من الإعاقة؟ أو هل توجد علاقة إيجابية أو سلبية بين تعرض الأم الحامل للاشعة السينية وظهور حالات من الإعاقة؟

03 دراسة العلاقة بين السمات الشخصية والتدريس الفعال في التربية الخاصة، فهل توجد علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والتدريس الفعال في التربية الخاصة؟ وما هو نوع تلك العلاقة؟ وهل هي علاقة إيجابية أم سلبية؟

04 دراسة العلاقة بين عوامل نجاح أو فشل الدمج الأكاديمي أو الاجتماعي في التربية الخاصة؟

05 دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والذكاء؟ فهل توجد علاقة بين سمات الشخصية والذكاء الاجتماعي؟

**الدراسات الارتباطية في مجال التربية الخاصة؟**

أجريت العديد من الدراسات الارتباطية في مجال التربية الخاصة ومنها:

- الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم (خميس العنزي، 2011، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية).
- العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية/ فلسطين (روحي عبدات، 2008).
- الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة (علي حمدان، 2002، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة).
- العلاقة بين معلمي وآباء الأطفال الصم الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن ومن وجهة نظر الآباء (عادل سرطاوي، 1992، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- المشاكل السلوكية الانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس (سرور صالحة، 2007، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق).

وفيما يلي أمثلة من الدراسات الارتباطية في مجال التربية الخاصة:

## الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

## من وجهة نظر معلميهم

إعداد: خميس سالم غدير العنزي

المشرف: الدكتور حابس العواملة – أستاذ مشارك

(2011)

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، كما هدفت إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، وكذلك التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في الذكاءات المتعددة والسمات الشخصية بين الطلبة الموهوبين تبعاً لمتغير جنس الطالب الموهوب. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في المملكة البالغ عددهم (162) معلماً ومعلمة منهم (98) معلماً و(64) معلمة. ونظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة. ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام أداتين الأولى لقياس الذكاءات المتعددة للطلبة الموهوبين من إعداد الزوين (2012)، والثانية للتعرف إلى السمات الشخصية للطلبة الموهوبين من إعداد كلنتن (2002)، كما تم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع الذكاءات المتعددة لدى الطلبة كانت مرتفعة، فقد جاء الذكاء الشخصي في المرتبة الأولى، تلاه الذكاء الحركي، ثم الذكاء الاجتماعي، ثم الذكاء المنطقي، بينما جاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأخيرة.

أما فيما يتعلق بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، فقد جاءت جميعها بدرجة مرتفعة أيضاً، حيث احتلت السمات القيادية المرتبة الأولى، تلتها السمات التعليمية في المرتبة الثانية، ثم سمات الدافعية التي جاءت في المرتبة الثالثة، بينما جاءت السمات الإبداعية في المرتبة الأخيرة.

أما عن طبيعة العلاقة بين الذكاءات المتعددة وسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاءات المتعددة وبين

الدرجــة الكليــة للسمــات الشخصية، وتبين مــن النتائج أن الارتبــاط الأقوى كان بين الــذكاء اللغوي والسمــات الشخصية، بينما لم تظهر أية علاقة مــا بين الذكاء الشخصي وأي من سمات الشخصية، وأخـيراً أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقــاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للـذكاءات المتعددة، وأن هــذه الفروق لصالح الذكور في الذكاء المنطقــي والحركي والشخصي، وكان الــذكاء الاجتماعــي لصالح الإنــاث، ولم تكن هناك فروق بــين الجنسين في الــذكاء اللغوي، بينما لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الدرجة الكلية للسمات الشخصية تعــزى لجنس الطالب، وظهرت هناك فروق ذات دلالة إحصائيــة لصالح الإناث في السمات القيادية والدافعية والتعليمية، ولم تظهر فروق بين الجنسين في السمات الإبداعية.

# الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة

إعداد: علي حمدان علي محمد

إشراف: د. ابراهيم قشقوش ود. مجدي كرم الدين

جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة

(2002)

يهدف البحث إلى التعرف إلى الضغوط النفسية لدى كل من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة والكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية وتقدير الذات ووجهة الضبط إلى جانب معرفة مدى تأثير كل من جنس المعلم والخبرة التدريسية في تباين الدرجات التي يحصل عليها معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة في الشعور بالضغوط النفسية.

**وكان الباحث يفترض:**

وجود علاقة بين الدرجات التي يحصل عليها معلمو ومعلمات مدارس التربية الخاصة في كل من مقياس الضغوط النفسية وتقدير الذات وجهة الضبط ولا يوجد تأثير دال لكل من جنس المعلم (ذكور – أناث) والخبرة التدريسية (4 سنوات فأقل – 8 سنوات فأكثر)، وفئة التلاميذ (تربية فكرية – تربية سمعية – تربية بصرية – تربية عادية) التفاعل بين كل متغير من هذه المتغيرات والتفاعل بينهما جميعاً في تباين الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة في المقياس الخاص بالضغوط النفسية.

واستخدم الباحث مجموعة من كلية قوامها (435) معلم ومعلمة مقسمة إلى (120) من معلمي مدارس التربية الفكرية (115) من معلمي مدارس التربية السمعية (100) معلماً من مدارس التربية البصرية (100) معلماً من مدارس التعليم العام بمرحلة التعليم الأساسي.

**وأجرى الباحث على أفراد هذه العينة:**

1. مقياس الضغوط النفسية إعداد الباحث.
2. مقياس تقدير الذات لمعلم التربية الخاصة إعداد الباحث.
3. مقياس وجهة الضبط إعداد الباحث.

وعالج الباحث نتائجه إحصائياً باستخدام أسلوب تحليل التباين (4X2X2) ومدى اختبار توكي

ومعامل الارتباط ومعاملات الارتباط.

وأوضحت نتائج الدراسة عدم اثبات صحة الفروض الموضوعة بصفة عامة مع ذلك وجد بعض الفروض قد تحققت جزئياً

| الكلمات المفتاحية | Key Words |
| --- | --- |
| الضغوط النفسية | Psychological Stress |
| تقدير الذات | Self Esteem |
| وجهة الضبط | Locus Of Control |
| معلم التربية الخاصة | Special Education Teacher |

# العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية/ فلسطين

إعداد: روحي مروح أحمد عبدات

إشراف: الدكتور حسني فهمي المصري / الدكتور علي عادل الشكعة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية/ فلسطين، كما هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر متغيرات الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي والراتب ونوع الإعاقة التي يعمل معها المعلم والجهة المشرفة على المؤسسة.

وقد أجريت الدراسة على جميع أفراد مجتمعها الأصلي المكون من معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (250) معلماً ومعلمة، موزعين على (35) مؤسسة لذوي الاحتياجات الخاصة في جميع محافظات الضفة الغربية والقدس.

واستخدم الباحث اختيار آيزنك للشخصية (E.P.I.) واستبانة الروح المعنوية من إعداد (سلامة، 1995) كأداتين للدراسة، من أجل التأكد من صدق المقياسين تم عرضهما على (12) محكماً من ذوي الاختصاص في جامعة النجاح الوطنية وجامعة بير زيت، ثم تم حساب معامل الثبات للمقياسين باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) حيث بلغ معامل الثبات لاختبار آيزنك (0.82)، وبلغ معامل الثبات لمقياس الروح المعنوية (0.88) وهما معاملا ثبات عاليان يفيان بأغراض الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المتعدد القياسات المتكررة (Repeated Manova) واستخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda)، واختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية.

**وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:**

1. يميل معظم المعلمين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية نحو نمط الشخصية (المنطوي المنفعل) في حين تميل النسبة القليلة منهم نحو النمط (المنبسط المتزن).
2. لا توجد اختلافات في أنماط الشخصية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة تعزى إلى كل من متغيرات (الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي، والراتب) بينما

توجـد اختلافات في أنماط الشخصية عندهم ترجع إلى متغـيرات نوع الإعاقة التي يعملون معها، والجهة المشرفة عى المؤسسة التي يعملون فيها.

3. أشـارت النتائج إلى تـدني مستوى الروح المعنوية على نحو عام لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية.

4. لا توجـد اختلافـات في مستـوى الـروح المعنوية عند معلمـي التربية الخاصة تبعـاً لمتغيرات (الحالـة الاجتماعية، والخبرة، والمستوى التعليمي) بينما توجد اختلافات في مستوى الروح المعنوية تبعاً لمتغيرات (الراتب، ونوع الإعاقة، والجهة المشرفة على المؤسسة).

5. وجـود اختلافـات دالـة إحصائية عند مستـوى ($\alpha = 0.05$) من أبعاد الـروح المعنوية عند معلمي مؤسسات التربية الخاصة لصالح بعد العلاقة مع الزملاء.

6. لا توجد علاقة ارتباطية بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسة التربية الخاصة في الضفة الغربية.

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:

- أن تتبنـى وزارة التربيـة والتعليـم رسميـاً المسؤوليـة عن معلمـي الأطفـال ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك أسوة ببقية معلمي المدارس الحكومية.
- الإهتمام برواتب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بما يتناسب مع الجهود المبذولة.
- اتباع معايير معينة من قبل مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة، يتم الاعتماد عليها في عملية اختيار معلم الطفل المعاق وسماته الشخصية.

وأجـرى الروسـان (1996) دراسـة هدفت إلى التوصـل إلى دلالات عن فاعليـة المعايير الجديدة للصـورة الأردنية مـن مقياس السلوك التكيفـي في قياس وتشخيص حالات الإعاقـة العقلية في عينة أردنيـة، بـدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفـورد بينيه ومعايير مركز نازك الحريري للتربية الخاصة، ومن أجل تحقيق ذلك الهدف فقد طبقت وبطريقة فردية على عينة الدراسة والمؤلفة من (50) مفحوصاً من الطلبة الملتحقين بمركز نازك الحريري للتربية الخاصة الصورة الأردنية من مقياسـ السلوك التكيفي والصورة الأردنية من مقياس ستانفـورد بينيه، حيث صنفت عينة الدراسة وفـق المعايير الثلاثـة السابقة ثـم حللت نتائج عمليـة التصنيف باستخـدام أسلـوب كاي[2] ومعامل الارتباط لبيرسون.

أشـارت النتائـج إلى توافر معامل ارتباط بين معايير الصـورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي ومعايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه (ر= 0.82، $\alpha = 0.0001$) في تصنيفها

لعينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما 72.91%، كما أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معامـل ارتباط عال بين الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي ومعايير مركز نازك الحريري للتربيـة الخاصة (ر= 0.80، 0.0001 α) في تصنيفها لعينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما 7.83%.

تؤكـد هذه النتائج ذات الدلالة الإحصائية فاعلية المعايـير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية في عينة الدراسة.

## ◀ ما هي البحوث السببية المقارنة في التربية الخاصة؟

## What Is Meant By Causal Comparative Research In Sperral Eduation?

**مقدمة:**

تسمى هذه البحوث بالبحوث العليه المقارنة أحياناً، كما يطلق عليها في بعض المراجع البحوث السببية المقارنة، وكما يبدو من اسم هذه البحوث فإنها تبحث في العلاقة السببية بين متغيرين، لا مجرد علاقة ارتباطية كما هو الحال في البحوث الارتباطية، ويعني ذلك أن البحوث العليه المقارنة تركز على السبب أو الأسباب للفروق الموجودة بين مجموعتين، وتعتبر المتغير الأول سبباً في حدوث المتغير الثاني، وخاصة عند المقارنات، كما تختلف هذه البحوث عن البحوث التجريبية أو شبه التجريبية، حيث يمكن التحكم في العامل المستقل في البحوث التجريبية لدراسة أثره في المتغير التابع، أما في الدراسات الارتباطية العليه فإن المقارنة بين المجموعات ترجح السبب في حدوث تغييرات في الأداء على المتغير التابع، ولذا تسمى هذه البحوث باسم (Ex Posit Factor).

**أهداف البحوث السببية المقارنة؟**

01 دراسة العلاقة السببية بين متغيرين، من مثل العلاقة السببية بين التدخين والسرطان؟

02 دراسة العلاقة السببية المقارنة بين متغيرين، من مثل عزو تفوق الذكور أو الإناث في مواد دراسية معينة إلى الجنس؟

03 تفسير العلاقة بين المتغيرات، بمعنى أن الدراسات السببية المقارنة، تعزو التغيرات على المتغير التابع إلى المتغير المستقل.

**مجالات الدراسات السببية المقارنة؟**

01 المجال التربوي: ويشمل دراسة العلاقة السببية بين متغيرات ذات علاقة بالمجال التربوي، من مثل المقارنة بين أساليب التدريس، وأيهما أكثر فاعلية في تحصيل الطلبة.

02 المجال الاجتماعي: ويشمل دراسة العلاقة السببية بين متغيرات ذات علاقة بالمجال الاجتماعي، من مثل المقارنة بين أساليب التنشئة الأسرية، وأيهما أكثر فاعلية في السمات الشخصية للأبناء.

03 المجـال النفسي: ويشمل دراسة العلاقة السببية بين متغـيرات ذات علاقة بالمجال النفسي، من مثل المقارنة بين أساليب التعزيز، وأيهما أكثر فاعلية في تعديل السلوك.

04 مجـال التربية الخاصـة: ويشمل دراسة العلاقـة السببية بين متغـيرات ذات علاقة بمجال التربية الخاصة، من مثل المقارنة بين مستويات التعرض للأشعة السينيه وأيهما أكثر فاعلية في حدوث حالات الإعاقة.

إجراءات الدراسة السببية المقارنة:

01 تحديد مشكلة الدراسة، ومن ثم أسئلة الدراسة أو فرضياتها.

02 تحديد عينة الدراسة والخصائص المشتركة بين أفراد الدراسة.

03 تحديد العامل أو السبب – كفرضية، تفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة.

04 دراسة الفروق بين المجموعتين والتحقق من فاعلية السبب أو الفرضية أو عدم فاعليتها.

05 عـزو الفروق بين المجموعتين إلى السبب الذي ثبت صحته، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

06 تواجه الدراسات السببيه المقارنة مشكلة في ضبط متغيرات الدراسة.

07 تواجه الدراسات السببيه المقارنة مشكلة في اختيار عينة الدراسة وتسربها.

08 تواجه الدراسات السببيه المقارنة مشكلة في التجانس بين المجموعتين من كافة النواحي فيما عدا المتغير أو السبب موضوع الدراسة.

استخدام الدراسات السببيه المقارنة في مجال التربية الخاصة:

استخدمت البحوث السببيه المقارنة في مجال التربية الخاصة، كما استخدمت في مجالات أخرى، مـن حيث أهدافها ومجالاتها وأدواتهـا وعلى ذلك تهدف البحوث السببيـه المقارنة في مجال التربية الخاصة إلى:

01 تفسـير العلاقـة بين المتغيرات موضوع الدراسـة، لفئات التربية الخاصـة المختلفة كالإعاقة العقلية، أو الموهبة، أو صعوبات التعلم...إلخ.

02 التأكيـد على العوامل المسببة لحدوث حـالات الإعاقة ونسبة انتشارهـا، كالتأكيد على زواج الأقارب كسبب لظهور أو انتشار حالات الإعاقة في المجتمع؟

03 التأكيد على العوامل المسببة لفاعلية التدريس في مجال التربية الخاصة، والتأكيد مثلاً على استخدام الأسلوب الحسي في تعليم المهارات التحصيلية كالقراءة والكتابة لدى الأطفال غير العاديين.

04 اتخاذ القرار المناسب وخاصة لدى اصحاب القرار والمتعلق ببرامج الوقاية، بمستوياتها، بعد دراسة العوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة ما في التربية الخاصة، كدور العوامل الجينية في حدوث صعوبات التعلم، أو دور عمر الأم في حدوث حالات متلازمة داون.

**مجالات استخدام الدراسات السببيه المقارنة في مجال التربية الخاصة:**

يمكن استخدام الدراسات السببيه المقارنة في كل مجالات التربية الخاصة، سواء كان في دراسة الأسباب الوراثية أو البيئية أو المقارنة بين أساليب التدريس، أو المقارنة بين أساليب أو برامج الوقاية ومستوياتها، أو المقارنة بين أشكال الدمج، أو المقارنة بين أساليب تعديل السلوك وأيها أكثر فاعلية في تعديل سلوك الأطفال غير العاديين.

**الدراسات السببيه المقارنة في مجال التربية الخاصة:**

أجريت العديد من الدراسات السببيه المقارنة في مجال التربية الخاصة، ومنها:

- الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة، والمعلمات العاديات، واستراتيجية تعاملهن مع هذه السلوكات (اريج القسوس، 1991، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- دراسة مقارنه للمشاكل السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في منطقة الرياض، معيض الزهراني (   ).
- الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون العربي (محمد سعود العجمي، 2006، جامعة عمان العربية للدراسات العليا).
- الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وغير الفعالات واستراتيجيات تعاملهن مع هذه السلوكات (رائده جريسات، 1994، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).

**وفيما يلي بعض الأمثلة من الدراسات السببية المقارنة في التربية الخاصة:**

01 الفـروق في تحمل السلوكات غـير التكيفية بين معلمات التربية الخاصـة والمعلمات العاديات واستراتيجيـة تعاملهـن مع هذه السلـوكات ( اريـج القسوس، 1991، رسالـة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).

هدفـت الدراسـة الحالية إلى التعـرف إلى الفروق في تحمل السلوكات غـير التكيفية بين معلمات التربيـة الخاصة والمعلمات العاديـات واستراتيجيات تعاملهن مع هذه السلـوكات إذ حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هـل هنـاك فروق بين معلمـات التربية الخاصة والمعلمـات العاديات في تحمـل السلوكات غير التكيفية؟
- مـا هـي الاستراتيجيات الشائعة في التعامـل مع السلوكات غير التكيفية لـدى كل من معلمات التربية الخاصة والمعلمات العاديات؟
- هـل تختلـف الاستراتيجيـات المستخدمة عنـد معلمات التربيـة الخاصة عنها عنـد المعلمات العاديات؟

تكونـت عينـة الدراسة من (290) معلمة، نصفهن من جميع معلمـات التربية الخاصة، والنصف الآخـر من المعلمات العاديـات، تم اختيارهن بطريقة عشوائية.ولقياس مستوى تحمل السلوكات غير التكيفية، تم تطوير أداة تضمنت تسعة أشكال غير تكيفية وهي، العدوان والحركة الزائدة والانسحاب والقلـق والخـوف والمشـكلات الخلقية والعصيـان وعدم الطاعـة والإزعـاج ولفت الانتبـاه والسلوك الفوضـوي التخريبي، والسلبية وعدم التعاون، وقد استخـرج لهذه الأداة دلالات صدق وثبات مقبولة، بررت استخدامها في الدراسة، وقد طلب من أفراد عينة الدراسة، الإستجابة على كل سلوك بمستوى ما تتحمله على مقياس متدرج من الأقل تحملاً إلى الأكثر تحملاً، وللتعرف إلى استراتيجيات التعامل مع هذه السلوكات، طلب عينة الدراسة ذكر الاستراتيجية التي تستخدمها مع كل سلوك.

وقـد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن معلمـات التربية الخاصة يتحملن السلوكات غير التكيفية بدرجة أكبر من تحمل المعلمات العاديات فيما تساوت معلمات التربية الخاصة والمعلمات العاديات في مستوى تحمل سلوك القلق والخوف تقريباً.

كمـا أشارت النتائـج إلى أن معلمات التربية الخاصة استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيات التعامل، من أهمها استراتيجيات التعزيز الاجتماعي، الحرمان، التعزيز النشاطي، التعزيز اللفظي، التوبيـخ اللفظـي، الإطفـاء، العزل، بناء العلاقـة الودية مع الطالـب، الإحالة للإخصائيـة والتعزيز الرمـزي، التي احتلت نسب عالية في استخدامها، فيمـا استخدمت المعلمات العاديات استراتيجيات، التعزيـز الاجتماعي، التوبيـخ اللفظي، التعزيز اللفظي، الإحالة للمرشـدة، الإستعانة بالأهل، العزل، الإطفاء، تكلفة الإستجابة، العقاب الجسدي، والإرشاد الديني.

كمـا أشارت النتائج ايضاً أن الاختلاف في الاستراتيجيات بين معلمات التربية الخاصة والمعلمات العاديـات هو أن معلمات التربية الخاصـة استخدمن العلاقة الودية مع الطلاب، تغيير المثير، الحوار والمناقشـة، المراقبة عـن بعد والمصالحة والإعتذار، فيما أشارت نتائج هـذه الدراسة إلى أن المعلمات العاديات استخدمن استراتيجيات الإستعانة بالأهل، الإرشاد الديني، الإحالة للإدارة، توجيه الأسئلة باستمرار للطالب ومجلس الضبط.

# الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وغير الفعالات واستراتيجيات التعامل مع هذه السلوكات

اعداد: رائده جريسات

إشراف: د. جميل الصمادي

(1994)

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الفروق في تحمل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وإلى تعرف استراتيجيات تعاملهن مع هذه السلوكات.

تكونت عينة الدراسة من (132) معلمة من معلمات التربية الخاصة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم تقييم أداء أفراد العينة على مقياس فاعلية معلم التربية الخاصة، بحيث تم تقسيم المعلمات حسب مقياس الفعالية إلى ثلاث فئات:

- **الفئة الأولى:** المعلمات الفعالات، وهن ما زادت تقديراتهن على المئين (0.75) وبلغ عددهن (34) معلمة.
- **الفئة الثانية:** وهن المعلمات متوسطات الفعالية اللواتي وقعت تقديراتهن بين المئين (0.25-0.75) وكان عددهن (66) معلمة.
- **الفئة الثالثة:** فهي المعلمات غير الفعالات، وهي ما قلت تقديراتهن عن المئين (0.25) صوكان عددهن (32) معلمة.

ولقياس مستوى تحمل السلوكات غير التكيفية، تم تطوير أداة تضمنت (47) فقرة لثمانية أنماط سلوكية غير تكيفية، وهي: العدوان، النشاط الزائد، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، عدم الطاعة والسلبية، الازعاج والفوضى، السلوك النمطي والمشكلات الخلقية. وقد استخرج لهذه الأداة دلالات صدق وثبات مقبولة، كذلك طلب من أفراد عينة الدراسة الاستجابة إلى كل سلوك بمستوى التحمل لهذا السلوك على مقياس متدرج من الأقل تحملاً إلى الأكثر تحملاً.

وللتعرف إلى الاستراتيجيات المستخدمة في التعامل مع هذه السلوكات، طلب من أفراد العينة ذكر الاستراتيجية التي تستخدمها مع كل سلوك.

أشـارت نتائـج المتوسطات والانحرافـات المعيارية إلى أن مستوى التحمـل كان بدرجة كبيرة لدى المعلمـات الفعـالات، تليه المعلمـات المتوسطات الفعالية، وأخـيراً المعلمات غير الفعـالات وعلى جميع السلـوكات غير التكيفية، كما دلت النتائج أيضاً أن المعلمات الفعالات يتحملن السلوكات غير التكيفية بدرجـة أكـبر من المعلمات غير الفعـالات، وأن من أكثر السلوكات تحملاً لـدى المعلمات الفعالات كان سلـوك القلق والخـوف، يليه سلوك الانسحـاب الاجتماعي، ومن أقل السلـوكات تحملاً لدى المعلمات الفعالات كان سلوك المشكلات الخلقية، يليه سلوك العدوان.

كذلـك أظهرت نتائج التحليل التميـزي أن كلاً من سلوك الانسحاب الاجتماعي، والقلق والخوف، والمشـكلات الخلقية، وعـدم الطاعة والسلبية، والنشاط الزائد قد أسهم بدرجة كبيرة في التمييز بين المعلمات الفعالات والمعلمات غير الفعالات. أما سلوك الازعاج والفوضى، والسلوك النمطي، والعدوان فقد أسهم كل منها بالتمييز بدرجة أقل.

وأشـارت نتائج التكرارات والنسب المئوية إلى أن معلمات التربية الخاصة الفعالات قد استخدمن أشـكالاً مختلفة من استراتيجيات التعامل مع هذه السلـوكات، بحيث استخدمت استراتيجيات زيادة السلوك على نحو كبير كالتعزيز بأشكاله المختلفة والمشاركة في ألعاب جماعية ومشاركة الأهل وكذلك استراتيجيات تشكيل السلوك كالنمذجة والتلقين وتشكيل السلوك.

أمـا المعلمات غير الفعالات فقـد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيـات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل والإهمال والتنبيه اللفظي.

وبينت النتائج أيضاً أن المعلمات الفعالات قد استخدمن استراتيجيات لم تستخدمها المعلمات غير الفعالات، مثل التصحيح الزائد، والحوار والمناقشة، والمصالحة والاعتذار، وإسناد الدور القيادي.

# دراسة مقارنة عن المشاكل السلوكية
# لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في منطقة الرياض
## (أطروحة دكتوراه)
## من إعداد الباحث: معيض الزهراني

هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة البرامج الملحقة في مدارس التعليم العام على خفض كثير من المشاكل السلوكية التي يظهرها الأطفال المدموجين من المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة ومقارنتها بالملتحقين بمعاهد التربية الفكرية. كما هدفت أيضاً إلى التعرف إلى الفروق بين المشكلات السلوكية بين الفصول المتناظرة داخل المعاهد وأيضاً البرامج بالإضافة إلى معرفة أبرز المشكلات السلوكية التي يمكن ان تبرز لد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين وغير المدموجين.

وتكمن أهمية الدراسة إلى قلة الدراسات التي أوضحت عدم تأثير الدمج على سلوكيات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أنها توضح للعاملين مع هذه الفئات أهمية توسيع الأساليب المستخدمة لدمج هؤلاء الاطفال مع أقرانهم العاديين من خلال تفعيل الدور الذي يقوم به الأطفال العاديين نحو نظرائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتم إجراء الدراسة على عينة قسمت إلى مجموعتين تمثلتا في:

1. مجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمعاهد التربية الخاصة.
2. مجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين داخل مدارس التعليم الابتدائية.
3. روعي عند اختيار العينة أن تكون من الفصول المتناظرة في المعاهد وبرامج الدمج في التعليم العام.

واستخدمت الدراسة مقياس للمشاكل السلوكية أعد لهذا الغرض تضمن سبعة أبعاد أساسية هي:

1. السلوك العدواني.
2. النشاط الزائد.
3. عدم الانضباط السلوكي.
4. مشاكل السلوك الاجتماعي.

5. مشاكل السلوك اللاأخلاقي.

6. نقص الدافعية.

7. المشاكل الانفعالية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمعاهد التربية الخاصة وبين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين ببرامج الدمج بمدارس التعليم العام الابتدائية في المشكلات السلوكية. وذلك في أربعة أبعاد أساسية في المقياس هي: السلوك العدواني، والنشاط الزائد، والاضطرابات السلوكية، والسلوك الاجتماعي.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في المشاكل السلوكية بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمعاهد التربية الخاصة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بمعاهد التربية الخاصة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدموجين داخل مدارس التعليم الابتدائية بين الفصول المتناظرة في جميع أبعاد المقياس وذلك لصالح الأطفال المدموجين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أظهرت الدراسة أبرز المشاكل السلوكية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بعد إظهار النسب المئوية المتنوعة أن المشاكل الأكثر بروزاً لدى هذه الفئات تكون في أربعة أبعاد أساسية هي: السلوك العدواني، والنشاط الزائد، الانضباط السلوكي، السلوك الاجتماعي.

كما أظهرت الدراسة الكثير من الإيجابيات لذوي الاحتياجات الخاصة إضافة إلى الدلالات الواضحة التي تقلل من السلوكيات السابقة منها:

- التقدم الملحوظ في المهارات الاجتماعية كـ(زيادة الاستقلال – الثقة بالنفس – سهولة بناء الصداقات).
- ارتفاع ملحوظ في روح التعاون ومهارات التعامل والتواصل مع الآخرين مقارنة بالطلاب في المعاهد الخاصة (معاهد العزل).
- ارتفاع واضح في نسبة المشاركة في الأنشطة اللاصفية في مدارس الدمج مع أقرانهم العاديين.

ومن أهم التوصيات التي يراها الباحث:

أن يعني المختصون والقائمون على برامج التربية الخاصة في المجتمع على العمل على إعطاء

فرصة أكبر لذوي الاحتياجات الخاصة لمشاركة أقرانهم العاديين داخل المدرسة العادية من خلال التوسع في النشاطات اللاصفية وتهتم بمدى قدرة برامج الدمج على إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة السلوكات الإيجابية التي لا يمكن اكتسابها داخل معاهد التربية الخاصة من نظرائهم.

أهمية تكيف البيئة المحيطة لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال وضع الصفوف الملحقة بجانب الصفوف العادية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نستخلص بعض التطبيقات التربوية الآتية:

1. الاستفادة من نتائج الدراسة لتوعية جميع العاملين في مدارس الدمج وخاصة العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بإتاحة فرصة أكبر لمشاركتهم من خلال الخروج عن نطاق النشاطات اللاصفية.
2. إشراك ذوي الاحتياجات الخاصة لبعض الوقت داخل حصص دراسية في نفس الفصل في مواد أكاديمية.
3. أهمية العمل على تفعيل برامج الخدمات النفسية والتربوية والصحية من خلال برامج الدمج الملحقة بمدارس التعليم العام.
4. تنظيم الندوات وورش العمل حول أهمية تفعيل مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين.

# ما هي البحوث التجريبية وشبه التجريبية في مجال التربية الخاصة؟

## What Is Meant By Experimental & Quasi Experimental Research In Special Education?

مقدمة:

يرجع التقدم العلمي في أي مجال من مجالات الحياة إلى البحث التجريبي، وخاصة في مجالات العلوم البحته كالعلوم الطبية والهندسية، والفيزيائية والبيولوجية...إلخ.

كما يرجع التقدم في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية إلى البحوث شبه التجريبية، ويعود السبب في ذلك إلى قدرة الباحث في العلوم البحته على ضبط المتغيرات والاختيار العشوائي لعينة الدراسة، ولذا سُميت بالبحوث التجريبية، أما في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية فيصعب ضبط المتغيرات تماماً أو يصعب الاختيار العشوائي لعينة الدراسة، ولذا سُميت بالبحوث شبه التجريبية.

وتصنف المتغيرات في البحوث التجريبية أو شبه التجريبية إلى أنواع هي:

- المتغيرات المستقلة (Independent Variables)، وهي تلك المتغيرات التي يضبطها الباحث لمعرفة أثرها على المتغير التابع.
- المتغيرات التابعة (Dependent Variables)، وهي تلك المتغيرات التي يحدث فيها تأثير المتغير المستقل.
- المتغيرات الدخيله (Intervening Variables)، وهي تلك المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع، وهي نوع من المتغيرات المستقلة.

وتتميز البحوث التجريبية بالاختيار العشوائي لعينة الدراسة، حيث تتوافر الفرص لأي من أفراد الدراسة أن يكون ضمن عينة الدراسة، أما في البحوث شبه التجريبية فقد تكون فرص اختيار فرد ما ضمن أفراد عينة الدراسة أقل منها في البحوث التجريبية.

**أهداف البحوث التجريبية وشبه التجريبية:**

01 التوصل إلى الحقائق والقوانين العلمية التي تحكم الظواهر موضوع الدراسة.

02 تحديد أثر العوامل المستقلة في العوامل التابعة تجريبياً.

03 ضبط المتغيرات المستقلة والتحكم بها تجريبياً.

04 الكشف عن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة.

05 دراسة العلاقة القائمة بين المتغيرات، إلى ما هو بعد العلاقة الارتباطية المكنة بالوصف والتنبؤ إلى تحديد أثر متغيرات محددة على الظاهرة موضوع الدراسة، وبالتالي تحديد العوامل المؤثرة في المتغير التابع والتحكم بها مستقبلاً.

مجالات الدراسة التجريبية أو شبه التجريبية:

01 المجال التربوي، وتشمل دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، من مثل ما هو أثر أسلوب التدريس في التحصيل الدراسي؟ أو ما هو أثر الجنس (ذكور، إناث) في التحصيل الدراسي؟ أو ما هو أثر العمر في التحصيل الدراسي؟ أو ما هو أثر كل من عوامل أسلوب التدريس والعمر والجنس على التحصيل الدراسي؟

02 المجال النفسي، وتشمل دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، من مثل ما هو أثر نمط التنشئة الأسرية في السمات الشخصية؟ أو ما هو أثر القلق في التحصيل الدراسي؟ أو ما هو أثر الذكاء في التحصيل الدراسي؟ أو ما هو أثر الذكاء الاجتماعي أو الانفعالي في التكيف النفسي، أو ما هو أثر عوامل مثل الذكاء والدافعية على تقدير الذات...إلخ.

03 المجال الاجتماعي، وتشمل دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، من مثل ما هو أثر الفقر أو البطالة على جنوح الأحداث؟ أو ما هو أثر عوامل مثل التنشئة الاجتماعية، أو العمر أو الجنس في السلوك العدواني، أو العنف الجامعي؟

04 المجالات العلمية، وتشمل دراسة أثر المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة، من مثل ما هو أثر الحرارة في تمدد المعادن أو انكماشها؟ ما أثر المهدئات (كأدويه) في خفض مستويات التوتر والقلق؟ أو ما هو أثر المضادات الحيوية في الفيروسات أو البكتريا؟ أو ما هو أثر أدوية معينة على خفض معدلات السكر في الدم؟

إجراءات الدراسة التجريبية أو شبه التجريبية:

01 تحديد الهدف من الدراسة التجريبية أو شبه التجريبية.

02 تحديد العامل أو العوامل المستقلة وضبطها وقياسها والتحكم بها.

03 تحديد العامل أو العوامل التابعة وقياسها.

04 تحديــد ظروف التجربة واستبعــاد كل العوامل الدخلية أو الوسيطة والتــي يمكن أن تؤثر في سير ونتائج التجربة العلمية.

05 اختيار عينة الدراسة عشوائياً وضبطها.

06 تقسيــم عينــة الدراســة إلى مجموعتــين تسمــى المجموعــة الأولى بالمجموعــة التجريبيــة (Experimental Group)، والثانية بالمجموعة الضابطة (Control Group).

07 التحقــق مــن التكافــؤ بــين المجموعتــين التجريبيــة والضابطة مــن حيث عدد مــن العوامل باستخدام الإحصائيات المناسبة مثل اختبار "T" مثلاً.

08 إدخال العامل المستقل على المجموعة التجريبية فقط.

09 ضبــط العوامــل التي تهدد الصدق الداخلي للتجربة من مثــل تاريخ أو خبرات المفحوص، أو عمــره، أو تعرضه للاختبار من قبل، أو أداة الاختبار وشروطها أو خصائصها السيكومترية كالصدق والثبات، أو طريقة اختيار العينة، أو تسربها من الدراسة...إلخ.

010 ضبــط العوامل التي تهدد الصدق الخارجي للتجربة أو للدراسة التجريبية، من مثل صعوبة تعميــم النتائج على حالات مماثلة بسبب صعوبة ضبط أثــر المتغيرات المستقلة، وخاصة إذا درســت أكــثر من متغير مستقل على متغــير تابع، أو إذا تأثر المفحوص بالاختبار القبلي، أو صعوبة تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، أو تحيزها.

استخدام الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية في مجال التربية الخاصة:

استخدمــت الدراســات التجريبية أو شبــه التجريبية في مجال التربية الخاصــة، كما استخدمت في غيرهــا مــن العلــوم، وبسبب صعوبة استخــدام الدراســات التجريبية في مجــال التربية الخاصة، فــإن استخــدام الدراسات شبه التجريبية هو الأكثر شيوعاً، ويعــود السبب في ذلك إلى صعوبة ضبط المتغــيرات أحيانــاً والتحديد العشوائــي للعينة أحياناً أخــرى في دراسات التربيــة الخاصة، ومع ذلك تهدف الدراسة التجريبية أو شبه التجريبية في مجال التربية الخاصة إلى ما يأتي:

01 التوصــل إلى حقائق معينة في مجال التربية الخاصة بناءً على نتائج الدراسات التجريبية أو شبــه التجريبية في أسباب حــالات التربية الخاصة من مثل أثر نقصــ إنزيم معين في الكبد على ظهور حالات الـ(PKU)، أو ما يسمى بحالات اضطراب التمثيل الغذائي؟ أو أثر العوامل الوراثيــة (وخاصة الناقلة أو المتنحيــة) في ظهور حالات من الإعاقة في الأسرة؟ أو أثر تناول أغذية معينة في ظهور حالات التوحد؟ أو أثر العوامل العصبية في ظهور حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟...إلخ.

02 التوصـل إلى حقائق معينة في مجـال التربية الخاصة بناءً على نتائـج الدراسات التجريبية أو شبـه التجريبية في مجال البرامج التربوية وأساليب التدريس، فمثلاً ما هو أثر استخدام الخطـط التربويـة الفرديـة، أو الخطـط التعليمية الفرديـة في تحسين أداء حـالات التربية الخاصـة؟ أو مـا هو أثر استخـدام أسلوب النظام الحسي المتعـدد (VAKT) في تحسين أداء طلبـة صعوبـات التعلم؟ أو ما هـو أثر التعليم التعـاوني في تحسـين أداء الطلبة ذوي حالات صعوبات التعلم؟

03 التوصل إلى حقائق معينة في مجال التربية الخاصة بناءً على نتائج الدراسات التجريبية أو شبـه التجريبية في مجـال تعديل السلوك لحالات التربية الخاصة، فمثـلاً ما هو أثر أسلوب التعزيـز الإيجابـي في زيادة أشـكال السلوك المرغوب فيها لدى حـالات التربية الخاصة؟ أو مـا هو أثر العقاب في تقليل أشـكال السلوك غير المرغوب فيها لدى حالات التربية الخاصة؟ أو أيهمـا أكـثر فعالية في تعديل سلـوك الأطفال غير العاديـين: أسلوب التعزيـز السلبي، أو النمذجة أو تشكيل السلوك، أو تسلسل السلوك، أو الضبط الذاتي؟

04 التوصـل إلى حقائق معينة في مجـال التربية الخاصة بناءً على نتائـج الدراسات التجريبية أو شبـه التجريبية في مجال بناء المقاييس وتطويرها في مجـال التربية الخاصة، فمثلاً أدى ظهـور اختبارات الذكاء، اللفظية وغير اللفظيـة إلى حقيقة مفادها أي من هذه الاختبارات أكـثر فاعلية في قياس وتشخيص القدرة العقلية (الذكاء) لحـالات التربية الخاصة؟ أو ما هـي فعالية أساليب قياس السلوك التكيفي في تشخيص مظاهر السلوك التكيفي؟ أو ما هي أكـثر أساليب قياس الموهبـة فعالية في تعريف وتصنيف الموهبـة؟ أو ما هو الاتجاه التكاملي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقليـة، أو الموهبة؟ أو ما هي أساليب قياس وتشخيص حالات صعوبات التعلم من وجهة نظر طبيه أو سيكومترية؟ وكذلك حالات الإعاقة البصرية أو السمعية أو التوحد. أو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية؟

05 التوصـل إلى حقائق معينة في مجال التربية الخاصة بناءً على نتائج الدراسات التجريبية أو شبـه التجريبية في مجال التدخل المبكر وبرامج الوقاية من الإعاقة، فمثلاً ما هو أثر برامج التدخـل المبكر في تقليل نسبة انتشار حالات التربية الخاصة في المجتمع؟ وهل برامج الوقاية بمستوياتهـا الثلاث تعمل على تقليل نسبـة انتشار حالات التربية الخاصة في المجتمع؟ ولماذا تزداد نسب انتشار حالات الإعاقة في مجتمعات معينة بينما تنخفض في مجتمعات أخرى؟ أو ما هي العوامل التي تعمل على زيادة أو نقص نسبة انتشار حالات التربية الخاصة في المجتمع من مثل زواج الأقارب، أو العوامل البيئية مثل الوعي الصحي أو الاجتماعي أو الثقافي؟

06 التوصل إلى حقائق معينة في مجال التربية الخاصة بناءً على نتائج الدراسات التجريبية أو شبـه التجريبية في مجال معايير الجودة؟ فمثلاً كيف يتم تقييم برامج التربية الخاصة وفق

معايير الجودة المحلية أو العالمية؟ وهل تنطبق معايير الجودة المحلية أو العالمية على برامج التربية الخاصة المحلية أو العربية؟ وكيف يمكن تحسين البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة بناءً على نتائج الدراسات المحلية المتعلقة ببرامج الجودة؟ ما مدى بُعد أو قرب البرامج المحلية من المعايير المحلية أو العالمية؟ فقد أصدر المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين في الأردن (2009) معايير محلية لتقييم البرامج المحلية في التربية الخاصة، كحالات التوحد والإعاقة العقلية...إلخ، كما أصدرت الجمعية الأمريكية للإعاقات النمائية، وجمعية الأطفال غير العاديين، معايير عالمية مثل (NCAT) و(CEC Standards) فهل تنطبق معايير هذه الجمعيات على برامج التربية الخاصة من أجل تقييمها؟

**الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية في مجال التربية الخاصة:**

أجريت العديد من الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية في مجال التربية الخاصة، ومنها:

- فاعلية برنامج تعليمي للأطفال ذوي متلازمة داون على خصائصهم السلوكية (عوني شاهين، 2004، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- حاجات المكفوفين الراشدين في الأردن (شادن عليوات، 2001، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- المشكلات السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات أسباب الإعاقة البصرية ومستواها والعمر والجنس (سرور صالحه، 2007، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق).
- فعالية أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في عينة سعودية (فيصل البلوي، 2011، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- فاعلية التدريس بالخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكه المكرمه (إلهام الجفري، 2002، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بمكه المكرمه).
- دراسة مقارنة بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على الصورة الأردنية من مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي في عينة أردنية (عليا العويدي، 2008، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية).
- فاعلية بناء مقياس تشخيصي لمستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية (رويدا

العطوي، 2012، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية).

**مجالات استخدام الدراسات التجريبية وشبه التجريبية في مجال التربية الخاصة:**

أجريت البحوث التجريبية أو شبه التجريبية في مجالات التربية الخاصة الآتية:

01 تحديد العوامل أو الأسباب (كمتغيرات مستقله) في ظهور حالات التربية الخاصة، كالعقلية والسمعية والبصرية والحركية وصعوبات التعلم، واضطرابات الكلام واللغة، والموهبة، والتوحد...إلخ.

02 تحديد العوامل أو الأسباب (كمتغيرات مستقله) في فعالية برامج الوقاية والتدخل المبكر لحالات التربية الخاصة.

03 تحديد العوامل أو الأسباب (كمتغيرات مستقله) في تقييم برامج التربية الخاصة.

04 تحديد العوامل أو الأسباب (كمتغيرات مستقله) في تقييم أساليب التدريس في مجال التربية الخاصة.

05 تحديد العوامل أو الأسباب (كمتغيرات مستقله) في بناء برامج ومناهج فئات التربية الخاصة.

06 تحديد العوامل المؤثرة في فعالية أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، وبالتالي ظهور أدوات واختبارات القياس والتقييم المحلية والعربية والدولية.

07 تحديد العوامل أو الأساليب الأكثر فعالية (كمتغيرات مستقله) في مجال تعديل سلوك الأطفال غير العاديين.

وفيما يلي أمثلة من الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية في مجال التربية الخاصة:

## فاعلية برنامج تعليمي للأطفال ذوي متلازمة داون على خصائصهم السلوكية

إعداد: عوني معين شاهين

المشرف: الاستاذ الدكتور فاروق الروسان

(2004)

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الخصائص السلوكية للأطفال ذوي متلازمة داون في عينة أردنية (ن=60)، في مجال المهارات اللغوية والعددية والقراءة والكتابة ومهارات التكيف الاجتماعي واختلاف هذه الخصائص باختلاف متغيرات درجة الإعاقة العقلية (بسيطة متوسطة) والجنس (ذكر، أنثى) والعمر (6– 8) سنة و(9–11) سنة و(12–14) سنة، كما هدفت إلى دراسة أثر برنامج أكاديمي فردي في تطور بعض المهاراتت الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (ن=15) في الفئة العمرية ما بين (6–14) سنة.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق الخصائص السلوكية لحالات متلازمة داون تمّ تطبيق الصور الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس التكيف الاجتماعي ومقياس المهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة للمعوقين عقلياً، واستخدم تحليل التباين لدراسة أثر المستويات العمرية في أداء أفراد عينة الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء فئتي العمر (12–14) سنة و(6– 8) سنوات في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة لصالح الفئات العمرية الأكبر. ولدراسة أثر متغير درجة الإعاقة العقلية في مستوى أداء أفراد عينة الدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة لصالح فئة الإعاقة العقلية البسيطة،ولدراسة أثر متغير الجنس في مستوى أداء عينة الدراسة فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، حيث أشارت النتائج إلى تفوق أداء الذكور على الإناث في مجالات القراءة والكتابة والمهارات العددية وتفوق أداء الإناث في مجالات المهارات اللغوية والتكيف الاجتماعي.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما فاعلية برنامج تعليمي لحالات متلازمة داون في عينة

أردنية؟ فقد تم قياس مستوى الأداء القاعدي لأفراد العينة التجريبية (ن=15) على مقاييس المهارات العدديــة واللغوية والقراءة والكتابة، وتم وضع (10) خطط تعليمية فردية للأهداف السلوكية المشتقة مــن فقــرات تلك المقاييس بما يتناسب مع حاجات كل طالب علــى نحو فردي، وتم توثيق نسب التعلم بيانيــاً لكل طالــب على كل هدف تعليمــي وذلك من خلال التقييــم المستمر في أثنــاء جلسات التعليم حيــث تم تشخيصــ تقدم الطالب في تعلم المهارة في نهاية كل جلسة تعليمية، وفي نهاية مرحلة التعليم للمهارة وبعد (5) أسابيع تم تقييم الطالب مرة أخرى واستخرجت نسب الاحتفاظ بالتعلم للأهداف التعليمية السلوكية لكل طالب، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التعليمي الفردي حيث تم تحقيق حوالي (70%) من الأهداف التعليمية بنسبة (100%)، كما أظهر تقييم المتابعة استمرارية الاحتفاظ بغالبية المهارات التي تمّ التدريب عليها، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات التربوية والبحثية.

اسم الباحث: محمد أحمد محمود خطاب

(2004)

## عنوان الرسالة: "فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحديين"

جهة البحث: جامعة عين شمس- معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

**تهدف هذه الدراسة إلى:**

- محاولة وضع مقياس للكشف عن الاضطرابات السلوكية وحدتها وأكثرها شيوعاً لدى الطفل التوحدي.
- إعداد برنامج علاجي باللعب يحتوي على بعض الأنشطة والألعاب لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال التوحديين.
- إعداد دراسة حالة للطفل التوحدي من سن 12:10 سنة.
- إعداد استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.

**مشكلة الدراسة:**

تنحصر في التساؤل الآتي:

- إلى أي حد يؤثر البرنامج العلاجي باللعب في خفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية (إيذاء الذات ونوبات الغضب – النشاط الحركي المفرط ونقص الانتباه – عجز في السلوك التواصلي– نسبة توحدية متوسطة، مستوى اقتصادي وثقافي واجتماعي متوسط، بالعيادة الخاصة بمعهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، استمر البرنامج ستة أشهر متواصلة بواقع (4) جلسات في الأسبوع، ثم فترة المتابعة بعد شهر من تطبيق البرنامج.

استخدم الباحث مجموعة أدوات وهي كالآتي:

| | |
|---|---|
| مقياس الاضطرابات السلوكية | (إعداد الباحث) |
| قائمة تشخيص التوحد DSM-IV لسنة 1994. | (ترجمة وتقنين: ماجد السيد،1999) |
| البرنامج العلاجى باللعب. | (إعداد الباحث) |
| دراسة حالة | (إعداد الباحث) |
| استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي | (إعداد الباحث) |

**توصلت النتائج إلى:**

تحقق صحة الفرض الأول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية من حيث خفض درجة الاضطرابات السلوكية.

تحقق صحة الفرض الثاني بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في حدة الاضطرابات السلوكية.

تحقق صحة الفرض الثالث بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه لصالح القياس البعدي من حيث خفض حدة الاضطرابات السلوكية.

كما تحقق صحة الفرض الرابع أيضاً بأنه توجد فروق لصالح التطبيق التالي لفترة المتابعة (2) لمقياس الاضطرابات السلوكية لصالح القياس البعدي للمتابعة (2) وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية.

# المشاكل السلوكية والانفعالية للأفراد المعاقين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصرية ومستواها، والعمر، والجنس

إعداد: سرور محمد صالحة

إشراف: الأستاذة الدكتورة منى الحديدي

(2007)

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى المشاكل السلوكية والانفعالية، وعلاقتها بالعمر والجنس، وسبب الإعاقة البصرية ومستواها لدى الأفراد المعاقين بصرياً في دمشق. حيث تكونت عينة الدراسة من (402) فرداً، وتراوحت أعمارهم ما بين (14-69) سنة، منهم (192) فرداً معاق بصرياً، و(210) فرداً مبصراً. تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة للمشاكل السلوكية والانفعالية المكونة من بعدين هما: البعد السلوكي المتضمن الانطواء، الاعتمادية، التشكيك، العدوان، والبعد الانفعالي المتضمن الخوف والقلق، تأكيد الذات، الاكتئاب. ولاستخراج النتائج تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومن ثم إجراء اختبار ("T" Test)، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنة الثنائية بونفيروني (Bonferroni).

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل سلوكية وانفعالية لدى الأفراد المعاقين بصرياً تتوزع حسب المتوسطات: الخوف والقلق (0.61)، والتشكيك (0.59)، الاعتمادية (0.58)، العدوان (0.56)، أما الانطواء (0.40)، الاكتئاب (0.40)، تأكيد الذات (0.39). ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل السلوكية والانفعالية ككل وكافة الأبعاد المتضمنة فيها بين المعاقين بصرياً والمبصرين لصالح المعاقين بصرياً. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل السلوكية والانفعالية ككل وفي الاعتمادية والتشكيك بين المعاقين بصرياً ذوي الاعمار (14-20) سنة و(21-35) سنة لصالح المجموعة الأولى، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل السلوكية والانفعالية ككل والانطواء والاعتمادية والعدوان والخوف والقلق وتأكيد الذات بين الأعمار (14-20) و(36-69) سنة لصالح المجموعة الأولى، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشاكل الانفعالية ككل والانطواء والخوف

والقلـق بين الأعمـار (35-21) و(69-36) سنة لصالح المجموعة الأولى. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائيـة في المشاكل السلوكية والانفعاليـة ككل والانطواء والاعتمادية والخوف والقلق والاكتئاب بين الذكـور والإناث مـن المعاقين بصرياً، وكانـت لصالح الإناث. ووجدت فـروق ذات دلالة إحصائية في بُعـد الاعتمادية بين المعاقين المكفوفين كليـاً وضعاف البصر، لصالح المجموعة الأولى. ووجدت فروق ذات دلالـة إحصائيـة في بُعد المشـاكل الانفعالية ككل والخـوف والقلق بين مجموعـة المعاقين الذين كانـت إصابات الطبقة الخارجية سبباً لإعاقتهم البصريـة ومجموعة المعاقين الذين كانت الإصابات المختلطة سبباً لإعاقتهم البصرية لصالح المجموعة الثانية.

# أثر استخدام الموسيقى الهادئة في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

إعداد الطالبة: هنادي محمد قعدان

إشراف: الأستاذ الدكتور صالح حسن الداهري

(2010)

## الملخص

أن الغرض من هذه الدراسة هـو الكشف عن أثر استخدام الموسيقـى الهادئة في خفض السلوك العـدواني لدى طلبـة المرحلة الأساسيـة في الأردن. تم اختيار العينة بالطريقـة المتيسرة، حيث بدأت بالعـدد (590) واختصرت في ضوء القياس القبلي للسلوك العدواني لتصبح (30) طالباً وطالبة من الصفوف (السادس، السابع، الثامن) من مدارس الجامعة الأهلية في العام الدراسي 2009/2010م، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وهم الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس السلوك العدواني، وكانـت الدرجة المعتمدة لاختيار أفراد الدراسة هي مـا بين المتوسط الحسابي (5-3.68) وهي تقابل التقديـر بدرجة مرتفعة، ثمّ وزعت عشوائياً إلى مجموعتـين تجريبية وضابطة في كل مجموعة (15) طالباً وطالبة.

ولتحقيـق هـدف الدراسة قامت الباحثـة بتطوير مقياس السلوك العـدواني، وقد تكون من (44) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي المجال الجسدي الموجه نحو الآخرين، ومجال السلوك العدواني الجسـدي الموجه نحو الذات، ومجـال السلوك العدواني اللفظي، ومجال السلـوك العدواني الرمزي، ومجـال الاعتـداء على الممتلكات، كما تم بنـاء برنامج إرشادي يقوم على الإرشـاد الجمعي الموسيقي للحد من السلوك العدواني، وقامت الباحثة بالتحقق من الصدق والثبات.

وأشـارت نتائـج الدراسة إلى أثـر الموسيقى الهادئـة في التقليل من السلوك العـدواني لدى طلبة المدرسـة الأساسيـة ($\alpha = 0.05$) لصالـح المجموعـة التجريبية وعلـى جميع أبعـاد مقياس السلوك العدواني.

# ◀ ما هي البحوث النوعية في مجال التربية الخاصة؟

# What Is Meant By Qualitative Research In Special Education?

**مقدمة:**

يُعد البحوث النوعية واحدة من أنواع البحوث المعروفة في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية، وفي مجال التربية الخاصة حديثاً، فإذا كانت البحوث الكمية هي السائدة ولفترة طويلة من الزمن، فإن البحوث النوعية بدأت تأخذ موقعها حديثاً من حيث طبيعتها وأهدافها وأدواتها ونتائجها،

وإذا كانت البحوث الكمية تركز على مشكلة محدده وتعالجها بأساليب إحصائية رقمية وأدوات محدده، فإن البحوث النوعية تهتم بظاهرة ما، وتحاول فهم تلك الظاهرة من خلال جمع المعلومات عن تلك الظاهرة كما تحدث في الواقع من غير تدخل من قبل الباحث، كما هو الحال في البحوث التجريبية أو شبه التجريبية، بل وصفها وجمع المعلومات عنها بطريقة تختلف في طبيعتها، حيث تستخدم المقابلات أو الدراسة الميدانية أو جمع الوثائق وتحليلها، وعلى ذلك تثير البحوث النوعية الكثير من الجدل والنقاش حول طبيعتها وأهدافها وأدواتها.

**طبيعة وأهداف البحث النوعي:**

يعرف البحث النوعي، على أنه ذلك النوع من البحوث التي تركز على دراسة ظاهرة كما تحدث في الواقع من غير تدخل من قبل الباحث فيها، مستخدماً أدوات تتناسب وتلك الظاهرة، مثل الزيارات الميدانية، والوثائق، والصور، والسجلات، والتصوير...إلخ.

**وتوضح الأمثلة التالية طبيعة البحث النوعي:**

- دراسة ظاهرة تقاليد الزواج في مجتمع ما؟
- دراسة ظاهرة نمط حياة الناس في مجتمع ما؟
- دراسة ظاهرة ثقافية في مجتمع ما تتعلق بالتقاليد أو العادات أو الأعراف؟
- دراسة معاناة أسرة لديها طفل معاق؟
- دراسة صورة المرأة المعاقة في مجتمع ما؟
- دراسة صورة المعاق في المناهج والكتب الدراسية؟

- دراسة نمط التعايش/ الاتجاهات/ نحو الطفل المعاق؟
- دراسة ظاهرة المخدرات بين الشباب؟
- دراسة ظاهرة أنواع معينة من الزواج في مجتمعات معينة؟

وعلى ذلك يستخدم البحث النوعي حين يصعب استخدام أدوات ووسائل البحث الكمي في دراسة الظاهرة، كما هو الحال في الأمثلة السابقة أعلاه.

أهدف البحث النوعي:

تتمثل أهداف البحث النوعي في:

- دراسة ووصف الظاهرة بطريقة أعمق مما هي عليه في البحوث الكمية.
- دراسة ظواهر ميدانية كما تحدث في الواقع.
- تفسير ظواهر اجتماعية أو ثقافية من منظور شمولي.
- التوصل إلى نتائج وصفية معتمدة على الوثائق والمخطوطات والمقابلات ودراسة الحالة.
- تقديم صورة واقعية عن الظاهرة موضوع الدراسة.

إجراءات البحث النوعي:

01 تحديد الظاهرة موضوع الدراسة (Identification of the Phenomena).

02 تحديد مجتمع الدراسة.

03 تحديد عينة الدراسة.

04 طرح عدد من الأسئلة (على شكل افتراضات) يرغب الباحث للوصول إلى إجابات عنها.

05 استخدام الأدوات/ الوسائل ذات العلاقة والتي تحقق أهداف أو استخدام الملاحظة والمقابلة، أو استخدام المستندات أو الخرائط أو الرسومات أو الكتابات ذات العلاقة، والفيديو، وأشرطة التسجيل، أو الوثائق أو النقوش المرتبطه بالظاهرة موضوع الدراسة.

06 تحليل البيانات التي جمعت عن الظاهرة بالأدوات المناسبة.

07 تقديم صورة واقعية عن الظاهرة موضوع الدراسة من غير الاهتمام بالأرقام والجداول

والإحصائيات المستخدمة في البحوث الكمية.

**أهداف الدراسات النوعية في مجال التربية الخاصة:**

استخدمت الدراسات النوعية في مجال التربية الخاصة، كما استخدمت في مجالات أخرى، من حيث أهدافها ومجالاتها وأدواتها، وعلى ذلك تهدف البحوث النوعية في مجال التربية الخاصة إلى:

01 دراسة ظاهرة في التربية الخاصة، كما هي في الواقع، من غير تدخل الباحث في مجريات الدراسة، مثلاً نسبة انتشار ظاهرة الإعاقة البصرية في مجتمع سكاني ما؟ أو تقييم برامج التربية الخاصة كما هي في الواقع.

02 تفسير الظاهرة موضوع الدراسة، بتحليل تلك الظاهرة، والتوصل إلى نتائج تفسر حدوث تلك الظاهرة.

03 اتباع خطوات البحث النوعي في مجال التربية الخاصة من حيث تحديد الظاهرة وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات مثل المقابلات وتحليل الوثائق ذات العلاقة، أو دراسة الحالة، أو التسجيل الصوتي، أو المرئي...إلخ.

**الدراسات النوعية في مجال التربية الخاصة:**

أجريت العديد من الدراسات النوعية في مجال التربية الخاصة، ومنها:

- تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية، هيام قطناني (2005)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- صورة المعوق في القصة القصيرة في الأردن 1991-1948، زهير زقطان (1992)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- أثر برنامج (VIISA) للتربية الخاصة المبكرة في تنمية بعض المهارات النمائية لدى الأطفال ذوي الاعتلال البصري، سهى طبال (2008)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- صورة المعوقين في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الاردن، هدى الملاح (1994)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة وعلاقتها ببعض المتغيرات، أميره الريماوي (2004)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

# تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية

إعداد: هيام جميل كمال قطناني

المشرف: الأستاذ الدكتورة منى الحديدي

المشرف المشارك: الدكتور يحيى الصمادي

(2005)

## ملخص

هدفت الدراسة إلى تقييم جدوى وجدارة برنامج بكالوريوس التربية الخاصة في الجامعة الأردنية من وجهة نظر المشاركين فيه، بهدف المساهمة في تطوير البرنامج، وتمكين القائمين عليه من تحديد المجالات التي تحتاج إلى التعديل والتحديث. وقد استخدم نموذج روبرت ستيك "الملامح الأساسية" (Stake Countenance Model) بوصفه مرشداً وموجهاً أساسياً لعملية التقييم.

كما وتم استخدم الأساليب النوعية والكمية من خلال الاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق. تكونت عينة الدراسة من المشاركين في البرنامج وهم: الطلبة الملتحقون بالبرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، ومدراء مراكز التدريب الميداني، ومشرفي التدريب الميداني، وخريجي البرنامج العاملين والمشتغلين فيه.

أشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من مواطن قوة البرنامج. إذ كان من أبرزها: رضا الخريجين على نحو عام عن مستوى إعدادهم، وثراء المحتوى النظري للمساقات وعمقه، ونجاح البرنامج في إكساب الطلبة والخريجين العاملين اتجاهات وخصائص إيجابية نحو الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالرغم من ثراء المساقات التخصصية وتنوعها إلا أن الطلبة والخريجين أشاروا إلى ضرورة تناول وتغطية مواضيع مهمة مثل: التوحد، واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تعليم ذوي الاحتياجات، وأساليب تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية. أما أبرز نقاط الضعف فكانت: عدم التوازن بين الجانبين النظري والعملي للبرنامج مما أثر سلباً في بعض المهارات الأدائية للطلبة والخرجين. كذلك أشار المشاركون إلى صعوبات التدريب الميداني الناجمة عن الآلية المتبعة، ونقص الإشراف وقلة الوضوح في أدوار ومسؤوليات الأطراف المتعددة المعنية بتدريب الطلبة، وعدم كفاية التنسيق بينها، وزيادة أعداد الطلبة في البرنامج الأمر الذي أثر سلباً في الكثير من عملياته وتفاعلاته، مثل: أساليب التدريس والتقييم.

# أثر برنامج (VIISA) للتربية الخاصة المبكرة على تنمية بعض المهارات النمائية لدى الأطفال ذوي الاعتلال البصري

إعداد: سهى عبد الرحيم طبال

المشرف: الأستاذة الدكتورة منى الحديدي

(2008)

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار أثر برنامج فييزا (VIISA) للتربية الخاصة المبكرة في تنمية بعض المهـارات النمائية لدى الأطفال ذوي الاعتـلال البصري، ضمن الفئة العمرية يوم إلى خمس سنوات، حيـث قامت الباحثة بتطوير V البرنامج إلى اللغة العربية الـذي تكون من خمسة مجالات نمائية وهي التفاعل مع الآخرين، والمجال المعرفي، ومجال العناية الذاتية، والمجال الحسي، والمجال الحركي.

استخدمـت الدراسة المنهج التجريبي، ومنهج دراسة الحالة الواحدة، والمنهج النوعي، حيث شمل الجـزء التجريبي مـن الدراسة (20) طفلاً وطفلـة من ذوي الاعتلال البصـري من (5) محافظات وهـي محافظة العاصمة، ومحافظة الزرقـاء، ومحافظة البلقاء ومحافظة إربد، ومحافظة العقبة، تمّ تعيينهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، فيما شملت دراسة الحالة الواحدة، والتحليل النوعي أطفال العينة التجريبية وعددهم (10) أطفال.

وبهـدف الإجابة عن أسئلـة الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة المهـارات النمائية للأطفال ذوي الإعتلال البصري، وغطت الأداة المجالات النمائية التي يحتويها البرنامج من خلال خمسة أبعاد وتم التحقق من دلالات الصدق والثبات للأداة، ثم تم تطبيق الأداة قبل البدء بتنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء منه، وتم تحليل نتائج الجزء التجريبي من الدراسة باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أشارت نتائج الجزء التجريبي من الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لبرنامج فييزا (VIISA) على جميع أبعاد المقياس لدى الأطفال ذوي الاعتلال البصري.

أشـارت نتائـج التحليل النوعي إلى وجـود العديد من الفوائد التي عادت علـى أسر الأطفال ذوي الاعتـلال البصري والتي ذكرتهـا أمهات أطفال العينة التجريبية، كما أشـارت إلى أن الخطة المبنية

على الأسرة حققت ما نسبته 100% من أهدافها بالنسبة لتسعة من أسر أطفال العينة التجريبية وما نسبته 55.6% بالنسبة لأسرة واحدة.

أشـارت نتائج دراسة الحالـة الواحدة إلى تحسن أداء أطفال العينـة التجريبية على غالبية أبعاد المقياس على نحو عام وعلى الأبعاد التي ركزت عليها الخطة المبنية على الأسرة على نحو خاص.

# صورة المعوق في القصة القصيرة في الأردن ١٩٩١-١٩٤٨

إعداد: زهير زقطان

إشراف: د. جميل الصمادي

رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية

(1992)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صورة المعوق كما وردت في نصوص القصة القصيرة في الإردن من سنة 1991-1948. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع القصص القصيرة التي صدرت ضمن مجموعات قصصية لكتاب أردنيين والتي احتوت من بين شخصياتها على شخصيات معوقة إذ بلغ عددها (108) قصص تمثل (116) نموذجاً.

أشارت الدراسة إلى وجود أنواع كثيرة من الإعاقات في النصوص القصصية ولكن بنسب متفاوتة مع ملاحظة ارتفاع نسبة المصابين بالإعاقة الجسمية والصحية إلى ما نسبته (58.62%) من مجموع النماذج. كما أشارت الدراسة إلى أن الحروب والنشاطات السياسية تمثل أهم الأسباب المعروفة المؤدية للإعاقة في النصوص القصصية إذ تسببت في إعاقة ما نسبته (16.37%) من نماذج الدراسة، بينما تمثلت الأسباب المعروفة الأخرى بالأمراض والحوادث وعامل التقدم بالسن والأخطاء الطبية... إلى غير ذلك، كما أشارت الدراسة إلى ارتفاع واضح في مستوى استخدام نموذج المعوق الذكر حيث بلغت نسبة النماذج الذكورية في مجتمع الدراسة (80.17%) مقارنة بمستوى استخدام نموذج المعوقة الأنثى والذي بلغ (19.83%)، كما أشارت النتائج كذلك إلى أن البيئة الرئيسة المحدده التي يعيش فيها المعوق في النصوص القصصية هي بيئة المدينة والتي يتواجد فيها ما نسبته (25%) من النماذج. كما أشارت الدراسة إلى أن فئة المعوقين الرئيسة ذات التعليم الواضح هي تلك الفئة التي تجيد القراءة والكتابة من غير إشارة لمستوى تعليمها بالضبط، إذ بلغت نسبة هذه الفئة (12.93%) من نماذج الدراسة.

أشارت الدراسة إلى ارتفاع نسبة المعوقين الذين ينتمون إلى الطبقة الفقيرة حيث شكلت هذه الفئة ما نسبته (50%) من نماذج الدراسة، كذلك أشارت إلى أن الأعمال والوظائف البسيطة تمثل المرتبة الأولى من المهن التي مارسها المعوقون في القصص، إذ ارتبطت هذه الأعمال بما نسبته (42.24%) من نماذج الدراسة.

كما أشارت الدراسة إلى أغلبية ارتباط المعوق بسلوكات وصفات سلبية إذ بلغت نسبة المعوقين

الذيـن ارتبطوا بمثل هذه السلـوكات والصفات (46.55%) من نمــاذج الدراسة، في حين بلغت نسبة المعوقــين الذيــن ارتبطوا بسلوكات وصفات إيجابية (36.20%) وأشــارت الدراسة إلى فشل المعوق في علاقتــه المختلفة مع الجنس الآخر، إذ بلغت نسبة هذا الفشل (58.73%) من مجموع هذه العلاقات، بينما بلغت نسبة علاقاته الناجحة (26.98%). كما أشارت الدراسة أيضاً إلى ارتفاع نسبة النهايات السلبية للمعوق في القصص إلى ما نسبته (71.55%) من قصص الدراسة.

هــذا وقد أشــارت الدراسة إلى فشل القصة القصيرة الأردنية في إظهــار أهمية الدور الذي تقوم بــه مؤسســات التربية الخاصــة في مجال تعليم وتأهيــل المعوقين، ويتجسد هــذا الفشل في عدم وجود أيــة إشــارة واضحة عن إمكانية هذا التأهيــل للمعوقين أو حتى لوجود مثل هــذه المؤسسات مما يعني باختصــار عدم مساهمة الأدب ممثلاً بالقصة القصيرة في تهيئة الناس ودفعهم للمشاركة في برامج هذه المؤسسات ودعمها تلك المشاركة التي لا بد منها للوصول إلى نتائج مرضية على هذا الصعيد.

# الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة وعلاقته ببعض المتغيرات

إعداد: أميرة محمد الريماوي

إشراف: د.جمال الخطيب

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

(2004)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأه المعوقة في عمان، وعلاقتها بالمتغيرات الآتية: فئة الإعاقة،المستوى التعليمي، والحالة الإجتماعية، والفئة العمرية. كما هدفت الى الكشف فيما إذا كانت هذه الصعوبات الاجتماعية الانفعالية تختلف عن تلك التي تواجهها المرأه غير المعوقة في عمان.

تكونت عينة الدراسة من مئتي إمرأة معوقة،توزعت على: الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية، والإعاقة الحركية. ومن خمس وخمسين إمرأه غير معوقة، تنوعت العينة السابقة في المستوى التعليمي، والحالة الإجتماعية، والفئة العمرية.

وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة بإستخدام أداة طورت لذلك الغرض. اشتملت على ثمان وستين فقرة، مثل الأبعاد الأربعة الآتية: القلق والاكتئاب والعزلة والاعتمادية، وقد تحقق لهذه الأداة دلالات صدق وثبات مقبولة.

وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد تمايزاً في مجموعه من الصعوبات الاجتماعية الانفعالية للمرأة المعوقة في عمان. فعلى مستوى الكشف عن أهم الصعوبات، أوضحت النتائج أن أهم الصعوبات الاجتماعية الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة مرتبة تنازلياً هي: القلق فالاكتئاب، فالعزلة، فالاعتمادية.

وفي السؤال الثاني الذي يبحث في العلاقة بين هذه الصعوبات وفئة الإعاقة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرأة المعوقة حركياً، ثم المعوقة سمعياً على بعد القلق. أما على بعد الإكتئاب فقد كانت دالة إحصائياً لصالح المعوقة حركياً. وعلى بعد الاعتمادية كانت الدلالة دلالات صدق لصالح الإعاقة الحركية، والإعاقة البصرية. أما على الابعاد مجتمعة فقد كانت الدلالة لصالح الإعاقة الحركية فقط. في حين لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائياً على بعد العزلة.

وأشـارت نتائج السـؤال الثالث الذي يبحث في علاقة هذه الصعوبات بالمستوى التعليمي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأمية على كل بعد من الأبعاد وعلى الأبعاد مجتمعة.

أمـا نتائـج السـؤال الرابـع الـذي يبحث في علاقـة الصعوبـات الاجتماعيـة الانفعاليـة بالحالة الاجتماعية (متزوجة أم غير متزوجة)، أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المرأة غـير المتزوجـة على بعد الاعتمادية فقط، وغـير الدالة على كل بعد من الأبعـاد الأخرى وعلى الأبعاد مجتمعة.

كذلك الأمر فيما يتعلق بعلاقة هذه الصعوبات بالفئة العمرية ، فقد جاءت نتائج السؤال الخامس تؤكـد عدم وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للفئات العمرية للمرأة المعوقة. ممـا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصعوبات الاجتماعية الانفعالية تبعاً للفئة العمرية.

وأخـيراً، أشـارت نتائج السؤال السادس إلى أن الصعوبات الاجتماعيـة الانفعالية التي تواجهها المرأة المعوقة في عمان تختلف عن تلك التي تواجهها المرأة غير المعوقة على بعدي القلق والعزلة، وعلى الأبعاد مجتمعة، لكنها لم تكن كذلك على بعدي الإكتئاب والاعتمادية.

وتقدمت الدراسة بتوصيات عدة منها: تعليم المرأة المعوقة، وتنفيذ برامج علاجية تدريبية لخفض مستويات القلق والاكتئاب لديها، وبرامج أخرى للتغلب على العزلة والإعتمادية.

# صورة المعوقين في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الاردن

إعداد: هدى حسن الملاح

إشراف: د. جميل الصمادي

(1994)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صورة المعوق في كتب اللغة العربية المدرسية للمرحلة الأساسية التي درست في الأردن من سنة 1993-1921م، والمقارنة بين صورة المعوق في نصوص كتب اللغة العربية القديمة ونصوص كتب اللغة العربية الحديثة للمرحلة الأساسية.

تكونت عينة الدراسة من جميع النصوص التي ذكرت الإعاقة والمعوقين ضمن كتب اللغة العربية المدرسية والتي بلغ عددها (86) نصاً، منها (72) نصاً في الكتب القديمة، و(14) نصاً في الكتب الحديثة.

وللوصول إلى النتائج فقد تم استخدام أسلوب تحليل المضمون للخروج بوصف كمي عن طريق استخدام التكرارات والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة، كما تم استخدام تحليل المضمون الكيفي للتعليق على النتائج وتحليلها.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أنواع كثيرة من الإعاقات التي وردت في نصوص كتب اللغة العربية المدرسية للمرحلة الأساسية ولكن بنسب متفاوتة مع ملاحظة ارتفاع نسبة المصابين بالإعاقة البصرية إلى نسبة (47.67%) من مجموع النصوص التي ذكرت الإعاقة والمعوقين، وكانت نسبة ورودها في كتب اللغة العربية المدرسية الحديثة أكبر منها في القديمة. وأشارت النتائج كذلك إلى أن الذكر المعوق هو الأكثر تواجداً في نصوص كتب اللغة العربية المدرسية حيث بلغت نسبة النصوص التي ذكرت جنس الذكر (665.11%) من مجموع نصوص الدراسة، مقارنة بنسبة النصوص التي ذكرت الأنثى المعوقة والتي بلغت (12.79%) من مجموع نصوص الدراسة، وقد اشارت النتائج إلى أن أغلب النصوص التي ذكرت المعوقة الأنثى تعرضت لها على نحو عابر خلال جمل في التدريبات والقواعد اللغوية، وقد لوحظ غياب الأنثى المعوقة كلياً من كتب اللغة العربية المدرسية الحديثة، في حين ورد المعوق الذكر في الكتب الحديثة على نحو كبير، حيث بلغت نسبة النصوص التي جاء فيها (71.43%) من مجموع نصوص الدراسة، مقابل نسبة (63.89%) في الكتب القديمة.

كما أشارت النتائج إلى أن تصوير المعوق ضمن مرحلة الطفولة ومرحلة النضج هما الأكثر تكراراً حيث بلغت نسبة النصوص التي صورت المعوق ضمنها (11.63%) من مجموع النصوص لكل منهما.

وأظهرت النتائج أن كتب اللغة العربية الحديثة صورت المعوق فقط ضمن مرحلة الطفولة.

وأشارت النتائج إلى ارتفاع نسبة النصوص التي لم تحدد طبيعة عمل المعوق حيث بلغت (74.40%)، وقد تقاربت نسبة تلك النصوص في كل من كتب اللغة العربية الحديثة والقديمة.

كذلك ظهر أن الأعمال والمهن المرموقة هي الأكثر تكراراً حيث بلغت نسبتها (9.30%) من مجموع نصوص الدراسة، وتلا ذلك مهنة التسول والتي بلغت نسبتها في مجتمع الدراسة (8.14%) وردت جميعها في كتب اللغة العربية المدرسيّة القديمة.

أشارت النتائج كذلك إلى أن الاتجاهات التي انعكست عن المعوقين في نصوص كتب اللغة العربية هي الاتجاهات السلبية، والتي شكلت ما نسبته (58.14%) من مجموع نصوص الدراسة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن نصوص كتب اللغة العربية المدرسية الحديثة للمرحلة الأساسية أكثر إيجابية في نظرتها نحو المعوقين حيث شكلت نسبة (28.57%) من مجموع نصوص الدراسة، مقارنة بالقديمة التي شكلت نسبة (9.72%) من مجموع نصوص الدراسة، غير أن النتائج أظهرت أنه رغم تلك النتيجة فإن كتب اللغة العربية الحديثة ما زالت سلبية في تصويرها للمعوقين.

وأشارت النتائج إلى تصدر النصوص التي تناولت الوقاية من الإعاقة البصرية ضمن نصوص كتب اللغة العربية المدرسية للمرحلة الأساسية في نسبة انتشارها التي بلغت (42.86%) من مجموع النصوص التي ورد فيها نصوص تناولت الوقاية من الإعاقة جاءت أغلبها ضمن كتب القواعد العربية على شكل جمل قصيرة أخذت طابع النهي أو الأمر، وتعرضت جميعها للوقاية من ضعف الإبصار، أو الأمراض التي تصيب العين، ولم تتطرق إلى كف البصر الكلي.

وأشارت النتائج إلى أن اضطرابات النطق، والإعاقة السمعية، واضطرابات السمع والنطق لم تحظ بأية نصوص وقائية في كتب اللغة العربية القديمة والحديثة.

3

# الفصل الثالث

## التصاميم البحثية وأساليبها الإحصائية

- مقدمة
- تصميم البحوث المسحية وأساليبها الإحصائية.
- تصميم البحوث الارتباطية وأساليبها الإحصائية.
- تصميم البحوث التجريبية وأساليبها الإحصائية.
- تصميم البحوث شبه التجريبية وأساليبها الإحصائية.
- تصميم البحوث النوعية وأساليبها الإحصائية.

## مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تعريف القارئ المختص بأنواع التصاميم البحثية لكل من البحوث المسحية والارتباطيـة والتجريبية وشبـه التجريبية، والنوعيـة، والأساليب الإحصائيـة المناسبة لكل تصميم، سواء كان ذلك في ميدان العلوم النفسية والاجتماعية أو التربوية، وفي ميدان التربية الخاصة أيضاً.

يعرف تصميم البحث (Research Design) على أنه خطة بحثية تمكن الباحث من تحقيق أهداف بحثه أو دراسته، حيث يطرح الباحث مشكلة بحثية، وبعدها يفكر في كيفية الإجابة عن السؤال الرئيس المطـروح في مشكلـة البحث ومن ثم في كيفيـة الإجابة عن الأسئلة الفرعية لمشكلـة الدراسة، ويتطلب ذلـك من الباحث أن يفكر في التصميم البحثي المناسـب لمشكلته وأسئلتها، ومن ثم ما هو الأسلوب أو الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك التصميم.

يهـدف تصميم البحـث (وخاصة التصميم التجريبـي) إلى ضبط أثر العوامـل المستقلة، أو إلى ضبط أثر العوامل الوسيطية أو الدخيله، أو ضبط مصادر التباين الخطأ، في المتغير التابع أو المتغيرات التابعة ما أمكن، وكلما كان التصميم أكثر ضبطاً كلما كانت النتائج أكثر دقة والعكس صحيح.

ومن المناسب جداً للباحث المتمكن معرفة أي من التصاميم البحثية أكثر مناسبة لطبيعة بحثه.

ويوضح المثال الآتي من التربية الخاصة، مشكلة البحث والأسئلة الفرعية وبالتالي ما هو التصميم المناسب، ففي الدراسة التي أعدها فيصل البلوي (2011) ما يأتي:

**مشكلة الدراسة:**

مـا مدى فاعلية أسلوبي تكلفـة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجـة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرفة المصادر في عينة سعودية؟

**أما الأسئلة الفرعية المنبثقة عن مشكلة الدراسة فهي:**

01 هل توجد فـروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) بين أفـراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطـة علـى الأداء على مقياسـ ضعف الانتبـاه والنشـاط الزائد تعزى لأسلـوب تكلفة الاستجابة؟

02 هل توجد فـروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) بين أفـراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطـة علـى الأداء علـى مقياس ضعف الانتبـاه والنشاط الزائد تعـزى لأسلوب التعزيز الرمزي؟

كمـا ويبدو من عرض مشكلة الدراسة وأسئلتها بأن الباحـث بصدد دراسة أي من أساليب تعديل السلـوك أكثر فاعلية في معالجـة ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة سعودية من طلبة صعوبات التعلـم، وعلى ذلك، فإن التصميم الأكثر مناسبة لمشكلة بحثه هو التصميم شبه التجريبي والذي فيه ثلاث مجموعات، مجموعة تجريبية أولى، ومجموعة تجريبية ثانية ومجموعة ضابطة كما يأتي:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| G1 | O1 | X1 | O2 | O3 |
| G2 | O1 | X2 | O2 | O3 |
| G3 | O1 | | O2 | O3 |

حيث إن:

رمز G1 يمثل المجموعة التجريبية الأولى

رمز G2 يمثل المجموعة التجريبية الثانية

رمز G3 يمثل المجموعة الضابطة

رمز O1 يمثل القياس القبلي

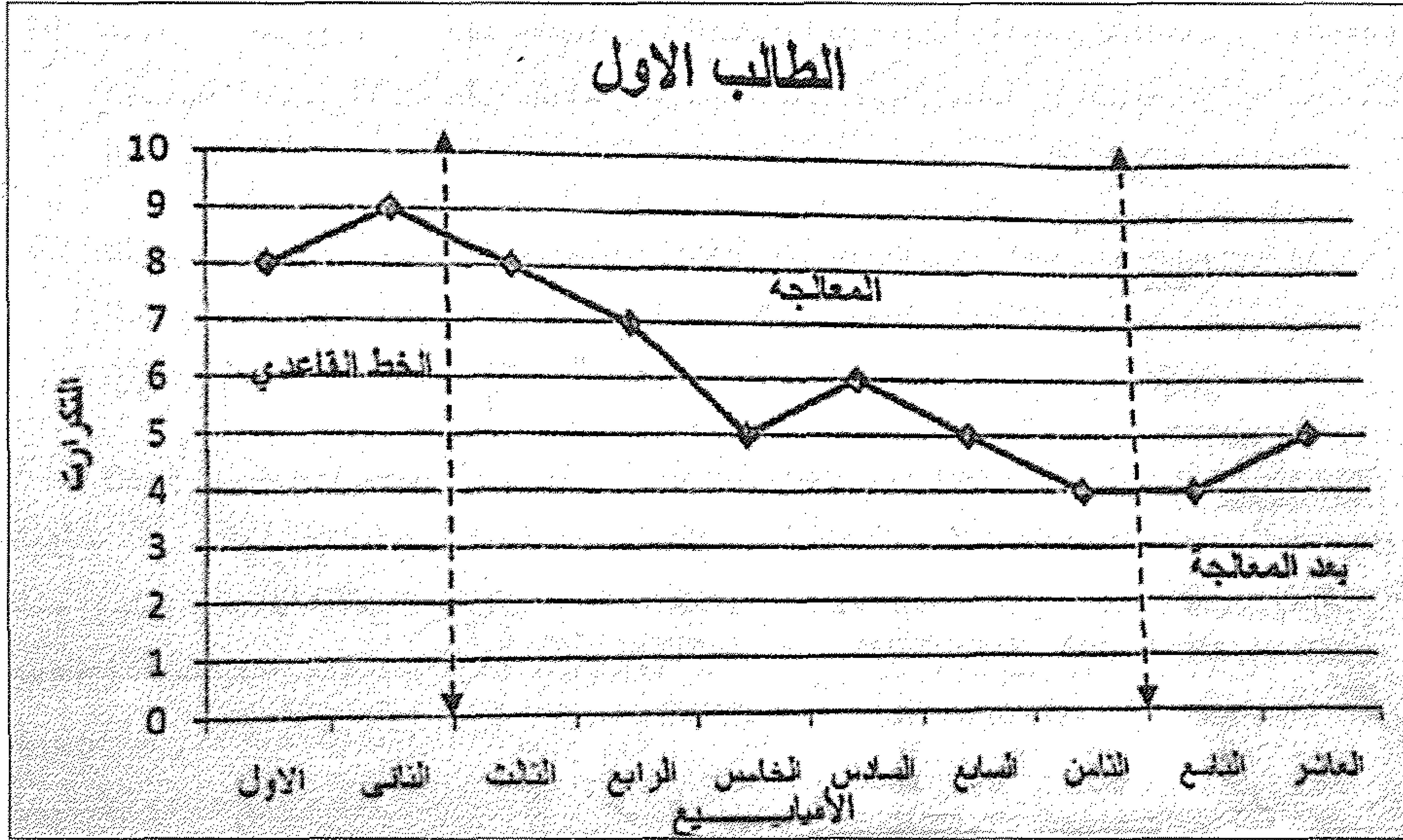
رمز O2 يمثل القياس البعدي

رمز X1 يمثل أسلوب تكلفة الاستجابة (متغير مستقل)

رمز X2 يمثل أسلوب التعزيز الرمزي (متغير مستقل)

أمـا المتغـير التابع في هذه الدراسـة فهو الأداء على مقياسـ ضعف الانتباه والنشـاط الزائد كما استخـدم الباحث تصميم الحالة الواحـدة (ABA Design) لكل حالة من حالات المجموعة التجريبية موضحاً برسوم بيانيه الأداء القبلي والمعالجة والأداء البعدي لكل من أسلوبي التعزيز الرمزي وتكلفة

الاستجابة، ويوضح الرسم البياني التالي ذلك:




الرسم البياني لمتوسط تكرارات سلوك اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للطالب الأول

ومن المناسب في هذه المقدمة الإشارة إلى أنواع التصاميم البحثية، كما يذكرها البطش وأبو زينه (2007)، وهي:

- التصاميم الكمية (Quantitative Designs).
- التصاميم النوعية (Qualitative Designs).
- التصاميم الكمية والنوعية (Multi Designs).

وعلى الباحث أن يقرر أي التصاميم أكثر مناسبة لبحثه، وعليه أن يفاضل بين التصاميم، وأي من هذه التصاميم أكثر مناسبة للإجابة عن أسئلة دراسته، وخاصة تلك الأسئلة التي تتضمن متغيرات الدراسة، وطبيعة العينه، ومدى تعميم النتائج، وعلى الباحث أيضاً أن يكون على دراية بالعوامل المؤثرة في صدق التصميم سواء كانت تلك العوامل داخلية أم خارجية، ومنها العوامل المرتبطة بالعينة وطرائق اختيارها، وضبط المتغيرات، وأدوات القياس، وأسلوب المعالجة الإحصائي.

## تصميم البحوث المسحية وأساليبها الإحصائية (Survey Research Design):

تهـدف البحوث المسحية إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة، كما هي من غير تدخل الباحث في ظـروف الظاهرة، وغالباً ما يتم وصف الظاهرة بمعلومات كميـة أو كيفية، يتم الوصول إليها بأدوات جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة.

وذكر البطش وأبو زينه (2007) نوعان من التصاميم البحثية في الدراسات المسحية هما:

- تصميم الدراسات المسحية الطولية (Longitudinal Survey Designs) والمستعرضه (Cross-Sectional Survey Designs)، حيـث يتناول التصميم المسحي الطولي ظاهرة ما من ظواهر النمـو النفسي كالنمو الجسمي والعقلي أو الاجتماعي أو الانفعالي وتتبع تلك الظاهرة على مر الزمـن، منذ الطفولة مثلاً وحتى الرشد، أو دراسة الظاهرة عبر مراحل عمرية أو زمنية دون انتظار الظاهرة كما تحدث في التصميم الطولي.
- تصميـم الدراسات المسحية القائمة على الملاحظة (Observation) أو دراسة الحالة (Case Study)، أو المقابلة (Interview).

وقـد استخـدم هذا التصميم من البحـوث في العلوم النفسية والاجتماعيـة وفي التربية الخاصة، كمـا هـو الحال في الدراسات الطولية أو المستعرضة في مجال علـم نفس النمو، أو في دراسات التربية الخاصة وخاصة في مظاهر الإعاقة الجسمية والحركية، واللغوية، والانفعالية والسلوكية.

**الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات المسحية:**

تستخدم أدوات جمع البيانات الآتية لوصف الظاهرة موضوع الدراسة:

- الاستبيانات (Questionnaires).
- المقاييس أو الاختبارات (Scales, Tests).
- المقابلة (Interview) المفتوحة والمقيده.
- قوائم التقدير (Rating Lists).
- قوائم الشطب (Check Lists).
- سلم ليكرت (Liker & Scale).
- المقاييس الاسمية، والرتب، والفترات، والنسبه.

أمـا الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الناجمة عن استخدام الأدوات السابقة فتتمثل في:

- النسب المئوية.
- التكرارات.
- المتوسطات الحسابية.
- الرسوم البيانيه.
- الأشكال والجداول.
- المدرجات التكراريه.

وتوضح الدراسات الآتية أمثلة على تصميم البحوث المسحية في مجال التربية الخاصة، والأساليب الإحصائية المستخدمة:

# فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية لدى أولياء الأمور في الأردن

إعداد: فوزية عبدالله الجلامدة (2007)

جامعة عمان العربية

إشراف: الدكتور فتحي جروان / الدكتور قحطان الظاهر

## ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى معرفة أولياء أمور الأطفال المعاقين عقليا في الكرك بأسباب الإعاقة العقلية، واستقصاء فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية لأولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً. تكوَّن مجتمع الدراسة من آباء وأمهات الأطفال المعوقين عقلياً والبالغ عددهم (400) ولي أمر للأطفال المسجلين في مركز مؤتة، ومؤاب لذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال المعاقين عقلياً الذين تقدم لهم خدمات التأهيل المجتمعي في الأغوار الجنوبية في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة (200) أباً وأماً ممن يجيدون القراءاة والكتابة، ثم توزيع مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية التي بنته الباحثة بعد استخراج معاملات الصدق والثبات له، وتم توزيعه على (109) ولي أمر مستوى معرفتهم على المقياس كانت منخفضة، تطوع (60) للمشاركة في البرنامج التعليمي التي تم استخراج صدق المحتوى له، تم توزيع أفراد العينة عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تكون البرنامج التعليمي من عشر جلسات، مدة كل جلسة تسعون دقيقة، بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة خمسة أسابيع. وقد تم استخدام تحليل التباين المشترك (Ancova) واختبار شيفيه (Scheffe).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

مستوى معرفة أولياء أمور الأطفال المعاقين عقلياً منخفضة، على أبعاد مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية الثلاثة (أسباب ما قبل الولادة، وأثناء الولادة، وبعد الولادة).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية تعزى للبرنامج في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية علـى مقيـاس معرفة الوالديـن بأسباب الإعاقـة العقلية في القيـاس البعدي تعزى للجنـس ولصالح الأمهات.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية علـى مقيـاس معرفة الوالدين بأسبـاب الإعاقة العقليـة في القياس البعدي تعـزى للمستوى التعليمي ولصالح المستوى التعليمي الأعلى بكالوريوس فما فوق.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية علـى مقيـاس معرفة الوالديـن بأسباب الإعاقة العقليـة في القياس البعدي وقيـاس المتابعة بعد شهر ولصالح القياس بعد شهر من التطبيق البعدي.

لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عند مستـوى (α≤0.05) بـين متوسطات أفـراد المجموعة التجريبية على مقياس معرفة الوالدين بأسباب الإعاقة العقلية تعزى للتفاعل بين الجنس والمجموعة، وكذلك التفاعل بين المستوى التعليمي والمجموعة.

وأوصـت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برامج تعليمية عن أسباب الإعاقات وطرائق الوقاية منها على نحو عام والإعاقة العقلية على نحو خاص من قبل المهنيين ذوي العلاقة سواء بمراكز رعاية الأم والطفـل أم عـن طريق الحمـلات أو وسائل الإعلام المرئيـة والمسموعة والمكتوبـة لعامة المجتمع لتحسـين الوعي بذلك، وتفعيل دور القطاعات ذات العلاقة وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة ببنـاء برامج تعليمية لأولياء الأمور حول الإعاقة السمعية والبصرية وغيرها.

# مدى إدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية في مدينة عمان

إعداد: نضال السماحين

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المشرف: الأستاذ الدكتور صالح الداهري

(2007)

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى إدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية في مدينة عمان. تألف مجتمع الدراسة من الوالدين ذوي الدخل الاقتصادي المرتفع، والدخل الاقتصادي المنخفض، والوالدين اللذين لديهما طفل معاق عقلياً في مدينة عمان.

بلغ حجم عينة الدراسة (150) أسرة، منها (18) أسرة ذات الدخل الاقتصادي المنخفض، و (43) أسرة ذات الدخل الاقتصادي المرتفع، و(26) أسرة لديها طفل معاق عقلياً. استخدم الباحث أداة الاستبيان التي قام بتصميمها بما يناسب البيئة المحلية، وعرضت على عدد من المحكمين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة وأشاروا إلى ملاءمة الأداة لموضوع الدراسة، وتم استخدام اختبار كرونباخ ألفا، الذي أظهر أن قيمة ألفا المحسوبة تساوي (0.87) وهي أعلى من الحد المقبول (0.60)، مما يدل على الاتساق الداخلي، وقد تم تطبيق هذا المقياس على جميع أفراد عينة الدراسة. تم استخدام اختبار (ت) من أجل المقارنة بين متوسط مجتمعين لقياس إدراك الوالدين ذوي الدخل الاقتصادي المرتفع والمنخفض لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية. وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بين المجموعات، واختبار شفيه للمقارنات الثنائية، لبيان أثر المستوى الثقافي في إدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية، تعود لمتغيرات الدخل الاقتصادي ووجود طفل معاق عقلياً لدى الوالدين.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية تعود لمتغير المستوى الثقافي. وقد أظهرت النتائج كذلك أن متوسط إدراك الوالدين لأساليب الوقاية من الإعاقة العقلية في مدينة عمان بشكل عام بلغ (3.279) وهي نسبة مرتفعة، تعكس ضعف الخطط، والوسائل والأساليب، التي اتبعت من الجهات ذات الصلة في الحد من خطر حدوث الإعاقات العقلية.

## تصميم البحوث الارتباطية وأساليبها الإحصائية
## (CORRELATIONAL RESEARCH DESIGN)

تهدف البحوث الارتباطية إلى دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتحديد درجة العلاقة بين هذه المتغيرات، وهل العلاقة بين هذه المتغيرات إيجابية أم سلبية أم حيادية، وفي هذا النوع من التصاميم الارتباطية يتم جمع معلومات عن المتغير الأول، ومعلومات عن المتغير الثاني، ثم دراسة العلاقة الارتباطية بين هذه المتغيرات، كالعلاقة مثلاً بين الذكاء والتحصيل، أو العلاقة بين عمر الأم وإنجاب حالات متلازمة داون، وتتراوح قيم معاملات الارتباط بين 1- إلى 1+، وتعكس معاملات الارتباط مدى قوة أو ضعف العلاقة بين المتغيرات.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة في تصميم البحوث الارتباطية:

01 معامل الارتباط (Correlation Coefficient) ويسمى أيضاً بمعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Cofficient)، حيث يستخدم معامل الارتباط للإشارة إلى قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات، والتي تصنف كما يأتي:

أ. معامل الارتباط الإيجابي (ر= 0.70 مثلاً) ويشير ذلك إلى علاقة إيجابية طردية بين المتغيرين، بمعنى أن الزيادة في المتغير الأول يتبعها زيادة في المتغير الثاني.

ب. معامل الارتباط السلبي (ر= 0.70+ مثلاً) ويشير ذلك إلى علاقة سلبية عكسية بين المتغيرين، بمعنى أن الزيادة في المتغير الأول يتبعها نقصان في المتغير الثاني.

ج. معامل الارتباط الحيادي (ر= 0. 0) ويعني ذلك انعدام العلاقة بين متغيري الدراسة، ويعني ذلك صعوبة التنبوء بنوع التغير الذي يحدث بين المتغير الأول والثاني.

02 التحليل التمييزي (Discrimination Analysis).

03 تحليل الانحدار (Regression Analysis).

04 التحليل القانوني (Canonical Correlation).

05 تحليل المسار (Trend Analysis)، (البطش وأبو زينه، 2007).

وتقدم الدراسة الآتية مثالاً على البحوث الارتباطية وأساليبها الإحصائية:

# فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد- بينيه ومعايير مؤسسة التربية الخاصة في عينة أردنية

إعداد

الدكتور فاروق الروسان [1]

## ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى دلالات فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي، في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية، بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه، ومعايير مركز نازك الحريري للتربية الخاصة، ومن أجل تحقيق ذلك الهدف فقد طبقت وبطريقة فردية على عينة الدراسة والمؤلفة من (50) مفحوصاً من الطلبة الملتحقين بمركز نازك الحريري للتربية الخاصة، الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي، والصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه، حيث صنفت عينة الدراسة وفق المعايير الثلاثة السابقة، ثم حللت نتائج عملية التصنيف باستخدام أسلوب كاي$^2$ ومعامل الارتباط لبيرسون.

أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معامل ارتباط عال بين معايير الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي ومعايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه (ر= 0.82 = 0.0001 α) في تصنيفها لعينة الدراسة، حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (72.91%)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معامل ارتباط عال بين الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي ومعايير مركز نازك الحريري للتربية الخاصة (ر=0.80 = 0.0001 α)، في تصنيفها لعينة الدراسة حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (70.83%).

تؤكد هذه النتائج ذات الدلالة الإحصائية فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية في عينة الدراسة.

---

* أستاذ بقسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.

*مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، العدد العاشر، السنة الخامسة، يوليو 1996م

## ◀ تصميم البحوث التجريبية وشبه التجريبية وأساليبها الإحصائية:
## (Experimental & Quasi Experimental Design)

تهـدف البحوث التجريبية وشبه التجريبية إلى دراسة أثـر العامل المستقل (أو العوامل المستقلة) على متغير تابع (أو متغيرات تابعه)، وعلى ذلك يتم تصميم الدراسة بحيث يتم ضبط العوامل المشتركة بـين المجموعتـين الضابطة والتجريبيـة، فيما عدا العامـل المستقل والذي يتحكم بـه الباحث، وعلى الباحث أيضاً أن يضبط أثر العوامل الدخيلة أو الوسيطه، حتى لا تؤثر في نتائج التصميم التجريبي.

ويصنف كل من فرانكل وولن (Frankel & Wallen، 1993) والبطش وأبو زينه (2007) التصاميم التجريبية بين المجموعات كما يأتي:

- التصاميم التجريبية التامة (True Experimental Designs).
- التصاميم شبه التجريبية (Quasi Experimental Designs).
- التصاميم ما بعد الحدوث (Ex Post Facto Designs).
- تصاميم الحالة الواحده (One Subject Designs).

وفيما يلي وصفاً لتلك التصاميم:

**1. التصاميم التجريبية التامة:**

تتميـز التصاميم التجريبيـة التامة بشرطين أساسين همـا الاختيار العشوائـي لعينة الدراسة، وضبط العامل المستقل، ومنها:

01 تصميم المجموعة الضابطة اختبار قبلي واختبار بعدي، وفيه:

R A O1 X O2

R B O1 - O2

حيث تشير:

R : إلى العشوائية في اختيار العينة (Randomization).

A : المجموعة الضابطة (Control Group).

O1: الاختبار القبلي (Pretest).

X : المعالجة التجريبية (Treatment).

O2: الاختبار البعدي (Posttest).

**2. تصميم المجموعة الضابطة اختبار بعدي، وفيه:**

**The Randomized Posttest- Only Control Group Design**

R A X O

R B - O

وفيه:

R تشير إلى العشوائية في اختيار العينة (Randomization).

A المجموعة التجريبية.

X المعالجة التجريبية.

O الاختبار البعدي.

**3. تصميم المجموعة الضابطة اختبار قبلي واختبار بعدي، وفيه:**

**The Randomized Pretest- Posttest Control Group Design**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Treatment Group | R | O1 | X1 | O2 |
| Control Group | R | O1 | X2 | O2 |

حيث تمثل:

(R) العشوائية في اختيار العينة للمجموعتين التجريبية والضابطة

(O1) الاختبار القبلي (Pretest).

(X1) المعالجة التجريبية.

(X2) لا توجد معالجة تجريبية (بدون معالجة).

(O2) الاختبار البعدي (Posttest).

4. تصميم المجموعة الضابطة اختبار قبلي واختبار بعدي، وفيه:

**The Randomized Selomon Four Group Design**

وفي هذا التصميم يتم اختيار (4) مجموعات منها مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، وذلك بهدف تقليل آثار الاختبار القبلي على النتائج، وضبط العوامل المؤثرة في الصدق الداخلي والخارجي، وفيه:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Treatment Group | R | O1 | X1 | O2 |
| Control Group | R | O1 | X2 | O2 |
| Treatment Group | R | - | X1 | O2 |
| Control Group | R | - | X2 | O2 |

حيث إن:

( R ) تشير إلى العشوائية في اختيار العينة

(O1) تشير إلى الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

(X1) تشير إلى المعالجة التجريبية.

(X2) تشير إلى عدم وجود المعالجة التجريبية.

05 تصميم المجموعة الضابطة: اختبار قبلي واختبار بعدي مع مزاوجه، وفيه:

**Pretest- Posttest Control Group With Matching**

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Treatment Group | O1 | M | X1 | O2 |
| Control Group | O1 | M | X2 | O2 |

(O1) تشير إلى الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

( M ) تشير إلى المزاوجه بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

(X1) تشير إلى المعالجة التجريبية.

(X2) تشير إلى عدم وجود معالجة تجريبية.

(O2) تشير إلى الاختبار البعدي.

ومــبرر اللجوء إلى المزاوجه بين المجموعتين هــو تقليل الفروق بين المجموعتين، حيث تتم المزاوجه بــين المجموعتين في الاختبــار القبلي وترتيبهم حسب هــذا الاختبار، بحيث يتــم توزيع المفحوص رقم (1) حســب ترتيبه إلى المجموعة التجريبيــة في حين يتم تخصيص المفحوص رقم (2) إلى المجموعة الضابطــة وهكــذا. وقد تتــم المزاوجه بــين المجموعات علــى أساس المزاوجــه الآليــة (Mechanical Matching) أو المزاوجــه الإحصائية (Statistical Matching) ويقصد بالمزاوجه الآلية توزيع الأفراد علــى المجموعات حســب تشابه درجاتهم علــى الاختبار القبلي، أمــا المزاوجــه الإحصائية فتتم على أســاس من حساب الفــرق بين الدرجة المتوقعه والدرجة الفعلية للفــرد، ومن ثم توزع إلى المجموعتين التجريبية والضابطه.

06 تصميم المجموعة الضابطة: اختبار بعدى

**(The Randomized Posttest Only Control Group Design)**

ويستخدم هذا التصميم حتى يستبعد أثر الاختبار القبلي على الاختبار البعدي وحيث لا يتم اخضاع المفحوص إلى الاختبار البعدي، وفيه:

| | | | |
|---|---|---|---|
| TREATMENT GROUP | R | X1 | O |
| CONTROL GROUP | R | X2 | O |

حيث إن:

( R ) تشير إلى العشوائية في اختيار العينه.

(X1) تشير إلى المعالجة التجريبية.

(X2) تشير إلى عدم وجود المعالجة التجريبية.

(O) تشير إلى الاختبار البعدي.

## الأساليب الإحصائية المستخدمة في التصاميم التجريبية:

تستخــدم الأساليــب الإحصائيــة الآتية لدراســة الفرق بين المجموعــات، أو لمعرفــة أثر المعالجة التجريبية (متغير مستقل) في المتغير التابع (O2) أو الأداء على القياس البعدي، ومنها:

01 المتوسطات الحسابية.

02 اختبار "T" والذي قد لا يعكس الفروق الحقيقية بين المجموعتين.

03 تحليل التغاير أو التباين المصاحب Analysis Of Covariance (Ancova) .

04 تحليل التباين Analysis Of Variance (Anova) .

## التصاميم ما قبل التجريبية:

وتسمى أحياناً هذه التصاميم باسم التصاميم الضعيفة أو ما قبل التجريبية (Pre Experimental Designs)، وتتصف هذه التصاميم باختيار أفراد العينة بطريقة غير عشوائية، ولا تتضمن مجموعات مقارنــة كالمجموعــة الضابطة، وعلى ذلك تتصف هذه التصاميم بضعــف ضبط العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي والخارجي، وخاصة في العلوم الإنسانية، ومنها:

**1. تصميم المجموعة الواحدة: اختبار بعدي فقط (One Shot Case Study)**

وفيه: O X

حيث إن: (X) تمثل المعالجة التجريبية.

(O) تمثل الاختبار البعدي.

**2. تصــميم المجموعــة الواحــدة: اختبار قبلي واختبار بعــدي (One Group Pretest-Posttest Design)**

وفيه: O2 X O1

حيث تمثل: (O1) الاختبار القبلي

( X ) المعالجة التجريبية.

(O2) الاختبار البعدي.

**03 تصميم المجموعة المقارنة الثابته (The Static-Group Comparison Design)**

وفيه: O X1

O X2

حيث تمثل:

(X1) المعالجة التجريبية الأولى.

(X2) المعالجة التجريبية الثانية.

( O ) الاختبار البعدي.

ويستخدم هذا التصميم للمقارنة بين الأساليب العلاجية لمجموعتين لا يتم فيها توزيع العينة عشوائياً.

**04 تصميم المجموعة المقارنة الثابته باختبار قبلي واختبار بعدي**

**(The Static-Group Pretest-Posttest Design)**

وفيه: O2 X1 O1

O2 X2 O1

حيث تشير:

(O1) إلى الاختبار القبلي.

(X1) إلى المعالجة التجريبية الأولى.

(X2) إلى المعالجة التجريبية الثانية.

(O2) إلى الاختبار البعدي.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في التصاميم ما قبل التجريبية:**

01 المتوسطات الحسابية

02 اختبار "T"

ويوضح المثال الآتي دراسة في التربية الخاصة استخدمت التصميم التجريبي:

# أثر استخدام إستراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم

إعداد: نضال محمد صالح حمدان

المشرف: الأستاذ الدكتور فاروق فارع الروسان

(2012)

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجي بناء المعنى، والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية، والوعي بما وراء المعرفة، لدى عينة أردنية، من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم، بالمقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، كما هدفت إلى الكشف عن أثر كل من جنس الطلبة ومستواهم الصفي في حل المسائل الرياضية اللفظية، والوعي بما وراء المعرفة، والتفاعل بين المجموعة والجنس والمستوى الصفي.

بلغ عدد أفراد (100) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعة تجريبية قوامها (56) طالباً وطالبة، منهم (28) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي مناصفة بين الجنسين، و(28) طالباً وطالبة من الصف السادس الأساسي مناصفة بين الجنسين، ومجموعة ضابطة قوامها (44) طالباً وطالبة موزعين على نحو متكافئ بحسب الجنس والمستوى الصفي، تم اختيار أفراد العينة من (4) مدارس للذكور و(4) مدارس للإناث تابعة لمدارس مديريتي عمان الأولى والثانية الحكوميتين.

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم للصفوف (الخامس والسادس الأساسيين)، وتم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه على نخبة من المحكمين من كلية التربية في الجامعة الأردنية ومدارس وزارة التربية والتعليم، كما قام بحساب دلالات ثبات للمقياس بطريقة الإعادة وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث توافرت للمقياس دلالات صدق وثبات جيدة. استخدم الباحث أيضاً مقياساً للوعي بما وراء المعرفة من إعداد الحموز (1999) وبصورته الأردنية من إعداد الخوالدة (2003) واكتفى الباحث بدلالات صدق المقياس الأصلية بينما قام بإيجاد دلالات ثبات مقبولة للمقياس بطريقة الإعادة واستخدام الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعية الدراسة وأهدافها.

قام الباحث بتطبيق اختبار قبلي لمهارات الوعي بما وراء المعرفة وتحصيل الطلبة على مقياس

التحصيـل الرياضي للمسائل الرياضية اللفظية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قام بتطبيـق البرنامج التدريبـي على المجموعة التجريبية وبواقع (114) حصة صفية مدة كل منها (45) دقيقـة، ومن ثـم إجراء اختبار بعدي للوعي بمهارات ما وراء المعرفة ومهـارات حل المسائل الرياضية اللفظية.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار القبلي في مستوى الوعي بما وراء المعرفة ومستوى التحصيل في حل المسائل الرياضية اللفظية ما بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مما يشير إلى تكافئهما.

استخـدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي والمصاحب لمعرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح في رفع كفاءة طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين في مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية، وبعـد إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية وإيجاد نتائـج تحليل التباين الأحادي والمشترك، بينت النتائـج أن البرنامـج قد كان له أثر واضـح في رفع كفاءة الطلبة على حل المسائـل الرياضية اللفظية ولصالح المجموعة التجريبية بوجه عام، وطلبة الصف السادس بوجه خاص، بينما لم تشر إلى وجود فـروق ذات دلالة على طلبة الصف الخامس، كما تبين وجـود أثر للتفاعل بين المجموعة والصف وبين أفـراد عينـة الدراسة ولصالح المجموعـة التجريبية، بينما لم يظهر أثر للجنسـ على التحصيل، كما أظهـرت أثـراً للتفاعل بين المجموعة وكل من الصـف والجنس على التحصيـل ولصالح إناث الصف الخامس، وأظهرت النتائج أثراً للبرنامج التدريبي على وعي الطلبة بما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبيـة، بينمـا لم يظهر أثراً لكل من تفاعل المجموعة مع الجنسـ أو الصف أو التفاعل بينهما في مقياس الوعي بما وراء المعرفة.

# فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقات النمائية

إعداد: أحمد سعيد الصبيحي

إشراف الأستاذ الدكتور: فاروق الروسان

(2012)

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى ستة أفراد من ذوي الإعاقات النمائية، تراوحت أعمارهم بين أربع سنوات وثمانية شهور إلى اثنتي عشرة سنة وتسعة شهور (4.8 – 12.9)، بمتوسط بلغ سبع سنوات وخمسة شهور (7.5)، تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثلاث مؤسسات تربوية خاصة بواقع حالتين لكل مؤسسة، كما هدفت الدراسة إلى التحقق من قدرة أفراد الدراسة على تعميم مهارات الواصل المكتسبة، والحفاظ عليها بعد انتهاء التدخل.

ولتحقيق هذه الأهداف؛ استخدم الباحث منهجية بحث مختلطة جمعت بين تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد المستندة إلى جلسات التحقق، وتصميم المجموعة الواحدة بالاختبار القبلي والبعدي، إذ استخدم المنهجية الأولى لتنفيذ إجراءات التدخل وقياس نسبة الاستجابة الصحيحة لأداء أفراد الدراسة على مراحل نظام التواصل بتبادل الصور المختلفة، ونسبة استجابتهم الصحيحة على جلسات التعميم والمتابعة، وذلك من خلال نماذج الملاحظة المباشرة المتضمنة بالمحتوى المُعرب من دليل نظام التواصل بتبادل الصور، بينما استخدم تصميم المجموعة الواحدة بالاختبار القبلي والبعدي لقياس فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في خفض السلوكات اللاتكيفية لدى أفراد الدراسة.

طبقت إجراءات الدراسة على مدار الفصل الدراسي الأول من العام 2011/2012، ووثقت خلاله مائتان وخمس عشر جلسة بما في ذلك جلسات التعميم والمتابعة، وتوزعت بتفاوت بين أفراد الدراسة الستة تبعا لمنطق الخطوط القاعدية المتعددة، ومثلت نتائجها بيانياً، وحللت باستخدام مبادئ التحليل البصري، بينما جرى تحليل نتائج أفراد الدراسة على متغير السلوك اللاتكيفي وفقاً لمبادئ الإحصاء الوصفي من متوسطات وانحرافات معيارية، وباستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري.

أشارت نتائج التحليل البصري إلى اكتساب جميع أفراد الدراسة لمهارات التواصل الوظيفي

المتضمنــة في المحتــوى المعــرب من دليل نظــام التواصــل بتبادل الصــور وبتفــاوت، وتعميمها لمواقف وسياقــات تطبيقيــة مختلفة ومع شــركاء تواصل مختلفين، وأشــارت أيضاً إلى احتفــاظ أربعة منهم بمهارات التواصل الوظيفي بعد إنتهاء التدخل.

كمــا أشارت نتائــج اختبار ويلكوكسون إلى وجود فروق دالة إحصائيــة على الدرجة الكلية لمقياس السلــوك اللاتكيفــي عنــد مستوى الدلالــة ($\alpha \leq 0.05$) لصالــح القياس البعدي. وبينــت نتائجه أن الفــرق كان دالا إحصائياً على ثلاثة أبعاد فرعية من المقياس هي: (العدوانية؛ والتمرد؛ والانسحاب) ولخمسة من أفراد الدراسة.

تقدم هذه الدراسة دليلا أولياً على فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى أطياف متباينة من الأفراد ذوي الإعاقات النمائية.

## التصاميم شبه التجريبية Quasi Experimental Designs:

مقدمة:

تسمى البحوث شبه التجريبية بهذا الاسم، مقارنة مع البحوث التجريبية، في أنها لا تشترط الاختيار العشوائي لعينة الدراسة، سواء كانت تجريبية أو ضابطة أو تجريبية فقط، كما تتصف البحوث شبه التجريبية بصعوبة ضبط العامل المستقل، كما هو الحال في البحوث التجريبية، وقد يصعب تحقيق شرطي العشوائية وضبط العامل المستقل إلى طبيعة الدراسات التي تستخدم البحوث شبه التجريبية كالبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية، وخاصة في التربية الخاصة.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لأشهر التصاميم البحثية في البحوث شبه التجريبية، كما يذكرها فرانكل وزميله (Frankel & Wallen,1993) والبطش وأبو زينه (2007) ومنيزل والعتوم (2010).

**01 تصميم المزاوجه باستخدام اختبار بعدي ومجموعة ضابطة وتجريبية:**

**(The Matching- Only Posttest- Only Control Group Design)**

وفيه: Treatment Group **M X1 O**

Control Group **M X2 O**

**02 تصميم المزاوجه: اختبار قبلي واختبار بعدي ومجموعة ضابطة وتجريبية:**

**(The Matching- Only Pretest- Posttest Control Group Design)**

وفيه: Treatment Group **O M X1 O**

Control Group **O M X2 O**

حيث إن: (M) تشير إلى المزاوجه/ لأفراد عينة الدراسة حسب متغيرات معينه ولكن ذلك لا يعني العشوائية.

(X1) المعالجة التجريبية.

(X2) استبعاد المعالجة التجريبية.

( O) الاختبار البعدي/ القبلي.

وقد سبقت الإشارة إلى مثل هذه التصاميم عند الحديث عن التصاميم التجريبية.

## 03 تصميم المجموعات التجريبية الثلاث

**(A THREE- TREATMENT COUNTERBALANCED DESIGN)**

وفيه:

X1 O X2 O X3 O Group1

Group2 X2 O X3 O X1 O

Group3 X3 O X1 O X2 O

وفي هذا التصميم يتم تقديم (3) أنواع من المعالجات التجريبية عشوائياً، وذلك حتى يقرر الباحث أي المعالجات التجريبية أكثر فاعلية بالمقارنة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية.

## 04 تصاميم السلاسل الزمنية (TIME SERIES DESIGN)

وفيه: O10 O9 O8 O7 O6 X O5 O4 O3 O2 O1

وفي هذا التصميم يتم إجراء قياسات متكرره أو ملاحظات للسلوك قبل وبعد المعالجة التجريبية:

تشير O1 - O5 إلى القياسات القبلية

وتشير X إلى المعالجة التجريبية

كما تشير O6 - O10 إلى القياسات البعدية

ويستخدم مثل هذا التصميم مع مجموعة واحدة هي المجموعة التجريبية، مع العلم بأن العوامل التي تهدد الصدق الداخلي لهذا التصميم تتمثل في النضج والخبرة وأداة القياس...إلخ، وفي هذا التصميم يتم تحليل الدرجات الناجمة عن القياسات المتكررة قبل وبعد المعالجة التجريبية.

## 05 التصاميم العامليه (Factorial Design)

وفي هذا التصميم يهتم الباحث بدراسة أثر المعالجة التجريبية في المتغير التابع، أو أثر المعالجة التجريبية مع متغير وسيط أو التفاعل بينهما على المتغير التابع، ويوضح التصميم الآتي ذلك:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Treatment | R | O | X1 | Y1 | O |
| Control | R | O | X2 | Y1 | O |

حيث تشير:

( R ) إلى العشوائية في اختيار العينة.

(O) إلى القياس القبلي أو البعدي.

(X1) المعالجة التجريبية الأولى.

(X2) المعالجة التجريبية الثانية.

(Y1) المتغير الوسيط (1)

(Y2) المتغير الوسيط (2)

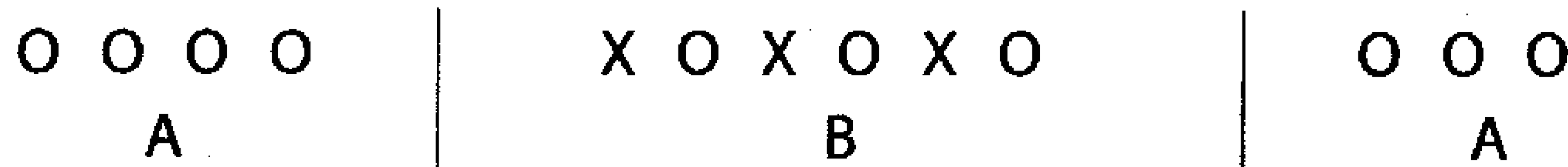
### 06 تصاميم الحالة الواحدة (Single- Subject Design)

تستخدم مثل هذه التصاميم على نحو خاص في ميدان التربية الخاصة، وخاصة في مجالات تعديل السلوك حيث تتم دراسة أثر المعالجة التجريبية كمتغير مستقل في المتغير التابع، بقياس الفروق بين أداء المفحوص قبل وبعد المعالجة التجريبية، حيث يتم ضبط بعض العوامل التي تحدد الصدق التجريبي لمثل هذه التصاميم مثل دقة الملاحظة وثباتها وتسجيلها وقياسها، قبل وبعد المعالجة التجريبية، ومن هذه التصاميم:

(أ) تصميم دراسة الحالة الواحده بقياسات قاعديه قبليه (A) Baseline Period يليها معالجة بعدية وفيها:




(ب) تصميم دراسة الحالة بقياسات قاعديه قبليه يليها معالجة، ثم قياسات بعدية وفيها:




(ج) تصميم دراسة الحالة بقياسات قاعديه قبليه يليها معالجة، ثم قياسات بعدية وفيها:

| O O O O | X O X O X O | O O O | X O X O X O |
|---|---|---|---|
| A<br>Baseline<br>Period | B<br>Treatment<br>Period | A<br>Baseline<br>Period | B<br>Treatment<br>Period |

وفيها:

(A) تمثل مرحلة الخط القاعدي

(B) تمثل مرحلة القياسات البعدية مع المعالجة

(A) تمثل مرحلة القياسات البعدية

(B) تمثل مرحلة القياسات البعدية مع المعالجة

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

01 الاختبار القبلي/ البعدي

02 اختبار "T"

وتمثل الدراسات الآتية أمثلة على تصميم الحالة الواحدة.

# فاعلية العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى الاطفال التوحديين

إعداد: لونا فيليب معلوف

إشراف: الدكتور أسعد الزعبي

الجامعة الأردنية

(2006)

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى ستة أطفال توحديين، وذلك عن طريق تعريضهم للعلاج بالموسيقى لفترة زمنية استمرت ستة أسابيع بمعدل حصتين في الأسبوع للطفل الواحد، وبمعدل عشرون دقيقة للحصة الواحدة.

تم اختيار الأطفال من المركز الأردني التخصصي للتوحد/ عمان. حيث تراوحت أعمارهم ما بين الأربع سنوات والنصف وحتى ثلاثة عشرة عاماً، وذلك بناء على استخدام محكات قياس قائمة السلوك التوحدي (ABC) والدليل الإحصائي التشخيصي (DSM-IV).

طُبق على الأطفال التوحديين أداة لقياس السلوك التواصلي، تم بناؤه بالاعتماد على أدب الموضوع الخاص بالتواصل لدى التوحديين، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات للأداة.

أُخضع الأطفال التوحديين إلى برنامج علاجي بالموسيقى تكون من أثنا عشرة (12) حصة تدريبية، تم التركيز فيها على تعريف الأطفال على الآلات الموسيقية المستخدمة وتعريضهم إلى الاستماع للموسيقى الكلاسيكية. رافق ذلك بعض الألعاب مثل لعبة تحريك اليدين.

استخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، واختبار ويلكوكسون للقياس القبلي والبعدي، في حين بلغ متوسط درجات القياس القبلي (1.78) بينما بلغ متوسط درجات القياس البعدي (1.94).

أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً على فقرتين من فقرات المقياس البالغة (22 فقرة) وهما: الفقرة رقم (18): يشير إلى الأشياء التي يرغب في الحصول عليها (كأن يشير إلى الآلة التي يرغب في سماع صوتها). والفقرة رقم (22): يحي الأفراد المألوفين لديه (كمعلميه ووالديه أي يرفع يديه ويحركها عند الوداع والاستقبال).

4

# الفصل الرابع

## مشكلة الدراسة في التربية الخاصة:

- مقدمة
- مصادر مشكلة البحث في التربية الخاصة.
- صياغة مشكلة البحث في التربية الخاصة.
- أسئلة الدراسة الفرعية.
- مبررات الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- محددات وحدود الدراسة.

## مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس في ميدان التربية الخاصة بكيفية صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلة الدراسة الفرعية، وقبلها التعرف إلى مصادر التوصل إلى مشكلة الدراسة، ومن ثم مبررات الدراسة وأهدافها ومصطلحات الدراسة الإجرائية، وأخيراً حدود ومحددات الدراسة.

## مصادر مشكلة الدراسة:

يواجه طالب الدراسات العليا في التربية الخاصة، وفي علوم أخرى أيضاً، مشكلة تتمثل في التوصل إلى مشكلة بحثيه يبدأ فيها أطروحته أو رسالته، ومن المواقف المستغربه من بعض طلبة الدراسات العليا أن يطلب من أستاذه مشكلة بحثيه، وتعكس مثل هذه المواقف مشكلة لدى طالب الدراسات العليا تتمثل في أن المواد أو المقررات الدراسية أو خبرته، أو معرفته بميدان تخصصه، لم تسعفه في الوصول إلى مشكلة بحثيه؟ وعليه فالسؤال الرئيس في هذا المجال هو: ما مصادر التوصل إلى مشكلة بحثيه في التربية الخاصة؟

تتمثل الإجابة على هذا السؤال في البحث عن مصادر المشاكل البحثيه في مجال التربية الخاصة، ومنها:

### 01 دراسة مقررات في التربية الخاصة:

يدرس طالب الدراسات العليا، وقبل أن يصل إلى مرحلة الامتحان الشامل أو مرحلة امتحان الكفاءة المعرفية، عدداً من المقررات المتقدمه في ميدان التربية الخاصة تقل أو تزيد عن عشر مقررات تتناول مواضيع مختلفة في ميدان التربية الخاصة، كالمقررات التي تتناول مقدمات أو حلقات في ميدان التربية الخاصة، من مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو صعوبات التعلم، أو الموهبه أو التوحد، أو ضعف الانتباه والنشاط الزائد، ومقررات ذات طبيعة خاصة تتناول أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ومقررات ذات علاقة بقضايا ومشكلات وبرامج التربية الخاصة وتعديل السلوك والتدخل المبكر... إلخ. والسؤال البسيط الذي يوجه إلى طالب الدراسات العليا هو: ألم تثر دراسة تلك المقررات أية مشكلة بحثيه لديك؟

### 02 الاهتمامات الشخصية في مجال التربية الخاصة:

يلتحق طالب الدراسات العليا في برنامج الدراسات العليا في التربية الخاصة، ويكمل دراسة المقررات المطلوبة، ولديه اهتمام ما في موضوع ما من مواضيع التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال فقد يهتم طالب الدراسات العليا بفئة من فئات التربية الخاصة، كالتوحد، أو الإعاقة العقلية، أو صعوبات التعلم، أو اضطرابات اللغة، أو قد يكون لديه اهتمام بموضوع قياس وتشخيص فئة ما من فئات التربية الخاصة، أو قد يهتم ببرامج وأساليب تدريس فئة ما من فئات التربية الخاصة، أو قد يهتم ببرامج وأساليب تدريس فئة ما من فئات التربية الخاصة، أو قد يكون لديه الاهتمام بالقوانين والتشريعات ومعايير الاعتماد والجوده لبرامج التربية الخاصة...إلخ. وعلى ذلك كله فالسؤال البسيط الموجه إلى طالب الدراسات العليا هو: ما هو اهتمامك البحثي في ميدان التربية الخاصة؟

### 03 الخبرة الشخصية في ميدان التربية الخاصة:

يلتحق طالب الدراسات العليا في برنامج الدراسات العليا في ميدان التربية الخاصة، ولديه خبرة ما في العمل مع فئة ما من فئات التربية الخاصة، كأن يكون قد اكتسب بعض الخبرة العملية في العمل في مراكز/ برامج التربية الخاصة، إما في التدريس أو القياس والتشخيص، أو العمل الإداري، أو في إعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية كمشرف ميداني، أو ضمن فريق العمل مع آباء وأمهات الأطفال غير العاديين، أو أن تكون لديه بعض الخبرة الإدارية في العمل مع الجهات الحكومية أو غير الحكومية في مجال التربية الخاصة، وعلى ذلك فالسؤال البسيط الموجه إلى طالب الدراسات العليا هو: ألم تسعفك خبرتك الشخصية في التوصل إلى مشكلة بحثيه في ميدان التربية الخاصة؟

### 04 الأبحاث والدراسات السابقة في ميدان التربية الخاصة؟

يطلع طالب الدراسات العليا في برنامج الدراسات العليا في ميدان التربية الخاصة، بحكم دراسته بتلك المقررات، كأن يكلف طالب الدراسات العليا بعرض دراسة ما ذات علاقة بالمقررات الدراسية، أو أن يلخص رسالة ماجستير أو دكتوراه في مجال التربية الخاصة، أو أن ينقد رسالة ماجستير أو دكتوراه تناولت موضوع ما من مواضيع التربية الخاصة...إلخ، أو أن يحضر مناقشة رسالة ماجستير أو دكتوراه في التربية الخاصة، ويثير الباحث عدداً من التوصيات البحثية في نهاية رسالته، وعلى ذلك فالسؤال البسيط الموجهه إلى طالب الدراسات العليا هو: هل ولد اطلاعك على البحوث السابقة في ميدان التربية الخاصة مشكلة بحثية لديك؟

### 05 دور النظريات في تفسير ظواهر التربية الخاصة:

ظهرت بعض النظريات العلمية التي تفسر حدوث ظواهر في التربية الخاصة، وخاصة في مجالات التوحد، وضعف الانتباه والنشاط الزائد، أو الاضطرابات اللغويه، أو صعوبات التعلم، أو تعديل السلوك، فعلى سبيل المثال ركزت بعض النظريات على دور العوامل الوراثية - الجينيه - في حدوث حالات التوحد، أو صعوبات التعلم، كما ركزت نظريات التعلم على تفسير سلوك الأطفال غير العاديين، وبالتالي كيف يمكن توظيف تلك النظريات في إحداث التعلم المرغوب فيه أو التقليل من السلوك غير المرغوب فيه، كما ظهرت بعض النظريات التي تركز على العوامل البيئية في حدوث حالات من الإعاقة العقلية، والشلل الدماغي، في حين ركزت نظريات أخرى على دور العوامل البيولوجية في حدوث حالات الإعاقة العقلية، كما ركزت بعض النظريات على ارتباط حدوث مظاهر معينة في التربية الخاصة بالجنس (ذكور، إناث) مثل حالات التوحد أو النشاط الزائد أو الاضطرابات السلوكية...إلخ، وعلى ذلك كله فالسؤال البسيط الموجه إلى طالب الدراسات العليا هو: "هل أثارت تلك النظريات لديك أية مشكلة بحثيه؟

## صياغة مشكلة الدراسة في التربية الخاصة؟

كيف تصاغ مشكلة البحث في ميدان التربية الخاصة؟ وهل تختلف صياغة مشكلة البحث في التربية الخاصة عنها في العلوم النفسية أو الاجتماعية؟ وقبل الحديث عن صياغة مشكلة البحث في التربية الخاصة، فمن المناسب أن يتم تعريف مشكلة البحث، والسؤال الرئيس هنا:

**ما هي مشكلة البحث؟ (What Is A Research Problem?)**

وتمثل الإجابة عن السؤال السابق تعريفاً بسيطاً لمشكلة البحث والذي يتضمن سؤالاً يبحث الباحث عن إجابة له؟ فمشكلة البحث هي سؤال رئيس يرغب الباحث في الإجابة عنه بطريقة علمية، ويشترط في مشكلة البحث أن تصاغ على شكل سؤال رئيس له قيمة علمية ويمكن تحقيقه، ويؤكد فرانكل ووالن (Frankel & Wallen,1993) على أربعة مواصفات في أسئلة البحث هي:

01 أن يكون السؤال قابلاً للتحقق (The Question Is Feasible).

02 أن يكون السؤال واضحاً (The Question Is Clear).

03 أن يكون السؤال مهماً (The Question Is Significant).

04 أن يكون السؤال أخلاقياً (The Question Is Ethical).

ويفترض بالباحث أن يبدأ بمقدمة بلغته تبرر ظهور مشكلة الدراسة وأهميتها.

وفيما يلي نماذج من صياغة مشكلة البحث كما وردت في الرسائل أو البحوث ذات العلاقة بميدان التربية الخاصة:

- ما فاعلية العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفال التوحديين؟ (لونا معلوف، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2006).
- ما فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه، ومعايير مؤسسة التربية الخاصة في عينة أردنية (د. فاروق الروسان، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، يوليو، 1996)
- ما فاعلية برنامج تعليمي فردي مصمم بناءً على تشخيص صعوبات القراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياس جوردان لصعوبات القراءة والكتابة ومقياس الينوي للقدرات السيكولغوية في عينة أردنية؟ (سلفيا سالم، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2007).
- ما هي مشكلات صحة الفم والأسنان لدى الأشخاص المعاقين إعاقة عقلية بسيطة في الأردن وفاعلية برنامج تدريبي في تحسينها؟ (عقله ربابعه، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2005).
- ما فاعلية التعلم المنظم في برنامج تيتش (Teacch) لتنمية مهارات التواصل للمراهقين الذين يعانون من التوحد؟ (رامي الصمادي، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، 2007).
- ما هو أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتفوقين عقلياً في الأردن؟ (محمود العبد الله، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2005).
- ما أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟ (عصام الجدوع، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2007).
- ما فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً؟ (عمر عبد العزيز، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، 2001).
- ما فاعلية بناء مقياس لتشخيص مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية؟ (رويدا العطوي، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2012).

- مـا فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلـوكات اللاتكيفيـة لـدى الأفـراد ذوي الإعاقات النمائيـة؟ (أحمد الصبيحـي، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2012).
- مـا فاعلية بنـاء مقياس لتشخيص اضطـراب ضعف الانتبـاه والنشاط الزائد لـدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقـة العقلية وحالات التوحد؟ (رائده جريسات، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2007).
- ما فاعلية بناء مقياس لتشخيص حالات التوحد في عينة سوريه؟ (خوله جبر، رسالة ماجستير، جامعة دمشق والجامعة الأردنية، 2007).
- مـا أثـر برنامج قائم على أسلوب فيرنالد متعدد الحواسـ (VAKT) في تعليم مهارات القراءة لـدى الأفـراد الذين يعانـون من عسر القـراءة المتعلم في مديرية عمـان الأولى؟ (ناهده عبد الهادي، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2009).
- ما هي الفروق في الاضطرابات النطقية والفونولوجية بين الأطفال العاديين وذوي الاضطرابات النطقية والفونولوجيه؟ (إيناس عليمات، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، 2008).

## صياغة أسئلة الدراسة الفرعية:

تصـاغ مشكلـة الدراسة على شـكل سؤال رئيس، يليه عدد من الأسئلـة الفرعية ويفترض في هذه الأسئلـة الفرعية أن تتنـاول متغيرات الدراسة المتصلـة ذات العلاقة بمشكلـة الدراسة، ويشترط في صياغة الأسئلة الفرعية أن تكون واضحة ومهمه وقابلة للتحقق وأخلاقيه، وتحقق أهداف الدراسة.

وتوضح الأمثلة التالية نماذج من صياغة مشكلة بحثية في التربية الخاصة وأسئلتها الفرعية.

1. **أجرت رويدا العطوي (2012)** دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية بناء مقياس تشخيصي لمستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية؟

**وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:**

01 ما هي دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية محسوبة بدلالات صدق المحتوى والصدق التلازمي وصدق البناء؟

02 ما هي دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية محسوبة بطريقة اتفاق المقيمين والاتساق الداخلي؟

03 مـا هي المعايير الأولية للصورة الأردنية من مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية

في عينة أردنية؟

2. **أجرى أحمد الصبيحي (2012)** دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

مـا فاعليـة نظام التواصل بتبادل الصـور في تعليم مهارات التواصل الوظيفـي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقات النمائية؟

**وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:**

01 مـا فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي لأفراد الدراسة ذوي اضطرابات الطيف التوحدي؟

02 مـا فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي لأفراد الدراسة ذوي الشلل الدماغي؟

03 مـا فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي لأفراد الدراسة المعوقين بصرياً ذوي السمات التوحدية؟

04 مـا قـدرة أفراد الدراسـة على تعميم مهـارات التواصـل الوظيفي المتعلمة مـن خلال نظام التواصل بتبادل الصور داخل البيئة الصفية إلى مواقف وبيانات تطبيقية أخرى ضمن نطاق بيئة المؤسسة التعليمية؟

05 ما قدرة أفراد الدراسة على الاحتفاظ بمهارات التواصل المكتسبة بعد انتهاء مدة التدريب؟

06 هـل توجـد فروق ذات دلالـة إحصائيـة ($\alpha = 0.05$) بـين متوسطات أداء أفـراد الدراسة القبليـة والبعديـة على مقيـاس السلوك اللاتكيفي تعـزى إلى التدريب على نظـام التواصل بتبادل الصور؟

**03 أجرى نعيم العتوم (2007)** دراسة هدفت إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

مـا أثر استخدام أسلوبي اللعب والتعزيز الرمـزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر؟

**وينبثق عن هذا السؤال على الأسئلة الفرعية الآتية:**

01 هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة ($\alpha = 0.05$) لاستخدام أسلـوب اللعب في تحسين الانتبـاه وخفضـ النشاط الزائد بين أفراد المجموعة التجريبيـة الأولى والمجموعة الضابطة على القياس البعدي؟

02 هـل توجد فروق ذات دلالـة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لاستخدام أسلـوب التعزيز الرمزي في

تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد بين أفراد المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي؟

03 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لاستخدام أسلوبي اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية على القياس البعدي؟

## مبررات الدراسة:

تُعد مبررات الدراسة (Research Justification) ركناً أساسياً من أركان البحث في التربية الخاصة أو في العلوم الإنسانية والاجتماعية، والسؤال البسيط هو: ماذا يقصد بمبررات الدراسة؟

تمثل مبررات الدراسة الأسباب أو الدوافع التي دفعت الباحث إلى القيام بهذه الدراسة، وغالباً ما تكون هذه الأسباب مقنعة لدى الباحث ومعقوله له وتعكس وجهة نظر الباحث في القيام بهذه الدراسة، ويطلق البعض على المبررات مصطلحاً أخر هو الأسباب المنطقية أو المسوغات (Rational Reasons) وراء قيام الباحث بدراسته وتحقيق أهدافها، ويطلق البعض أسباباً غير منطقية للقيام بالدراسة، وقد تكون هذه المبررات شخصية أو اجتماعية أو حاجة ميدان المعرفة إلى تلك الدراسة، أو الكلفة المادية.

وتمثل الأمثلة الآتية نماذج من مبررات الدراسة في ميدان التربية الخاصة:

1. **أجرت عليا العويدي (2008)** دراسة بعنوان: "دراسة مقارنة بين أداء الطلبة العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم على الصورة الأردنية من مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي في عينة أردنية".

وجاء في مبررات الدراسة ما يأتي:

- ندرة البحوث والدراسات العربية والأردنية التي تناولت الذكاء الانفعالي وقياسه وخاصة مع الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم مقارنة مع الموهوبين.
- إثبات العلاقة بين الذكاء الانفعالي والموهبة والتفوق.
- حاجة التربية الخاصة في الأردن إلى أدوات قياس خاصة بالذكاء الانفعالي تتحقق فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها.

2. **أجرت ناهده عبد الهادي (2008)** دراسة بعنوان: "أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس (VAKT) لطالبات الصف

الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى".

وجاء في مبررات الدراسة ما يأتي:

- حاجة معلمي غرف المصادر الأردنية إلى برامج وأساليب أو طرق تدريب حسيه تعتمد على الطريقة الكلية لتطوير مهارات القراءة لدى طلبة صعوبات التعلم.
- ندرة الدراسات الأردنية المتعلقة بفعالية الأساليب التربوية الحديثة الخاصة بصعوبات القراءة.

03 **أجرت إيناس عليمات (2008)** دراسة بعنوان: "دراسة مقارنة للاضطرابات النطقية والفونولوجيه بين الأطفال العاديين وذوي الاضطرابات النطقية والفونولوجيه (CAAP)"

وجاء في مبررات الدراسة ما يأتي:

- ندرة البحوث والدراسات الأردنية في مجال الاضطرابات النطقية والفونولوجيه.
- مساهمة هذه الدراسة في مجال البحث العلمي في التربية الخاصة في الأردن بأداة قياس تناسب البيئة الأردنية للأطفال ذوي الاضطرابات النطقية والفونولوجيه.

أهداف الدراسة:

تعتبر أهداف الدراسة (Research Goals) هي الغايات النهائية التي يرغب الباحث في تحقيقها عند قيامه ببحثه، ولذا يكتب الباحث في خلاصة دراسته ما يأتي: "يهدف هذا البحث إلى.................................".

كما يفرد عنواناً رئيساً في الفصل الأول من دراسته هو "أهداف الدراسة"، ومن المناسب جداً صياغة أهداف الدراسة بلغة واضحة تعبر عن الأهداف التي سوف يحققها الباحث من دراسته، وتختلف طبيعة هذه الأهداف حسب طبيعة صياغة مشكلة الدراسة، فقد تكون الأهداف المتوقعه من هذه الدراسة مسحية أو تجريبية أو شبه تجريبية أو ارتباطيه أو نوعيه، وعلى ذلك فيجب صياغة أهداف الدراسة بطريقة تناسب طبيعة كل دراسة، ويمكن تصنيف أهداف الدراسة إلى أهداف اجتماعية أو شخصية أو ذات علاقة بنمو ميدان التخصص البحثي.

وتمثل الأمثلة الآتية نماذج من أهداف الدراسة في ميدان التربية الخاصة:

01 **أجرى أمام قزاز (2007)** دراسة بعنوان: "بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية في حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين".

وجاء في أهداف الدراسة:

- توفير أداة الشخصية لحالات التوحد في الأردن تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ومستويات أداء تبرر استخدامها في تشخيص حالات التوحد في الأردن.
- تزويد العاملين في مجال التوحد بأداة تشخيصية فارقيه بين حالات التوحد وحالات الإعاقة العقلية.

02 أجرت فاديه أبو حسن (2007) دراسة بعنوان: "دراسة مسحية للغة الإشارة المتداوله لدى عينة سوريه من الصم".

وجاء في أهداف الدراسة:

- تقصي واقع لغة الإشارة في المجتمع السوري والتعرف إلى مدى الاتفاق حول هذه اللغة.
- الكشف عن الإشارات الأكثر تداولاً واستخداماً من قبل الصم في عينة سورية حسب متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية.

## أهمية الدراسة (Research Importance):

يخلط بعض الباحثين، وخاصة طلبة الدراسات العليا المبتدئين بين أهداف الدراسة وأهميتها، فإذا كانت أهداف الدراسة تتعلق بالغايات والنتاجات المتوقع تحقيقها، فإن أهمية الدراسة تعكس مدى قيمة هذه الدراسة من الناحية النظرية والعملية لميدان التخصص والمجتمع على نحو عام.

ويقسم بعض الباحثين أهمية الدراسة في مجالين رئيسين هما المجال النظري والمجال العملي، ويقصد بذلك إلى أي مدى يسهم البحث الحالي في إثراء حقل التخصص نظرياً بمعارف ومعلومات تلقي الضوء على حقل التخصص، أما من الناحية العملية فيقصد بذلك إلى أي مدى يسهم البحث الحالي في إثراء حقل التخصص عملياً بأدوات وأساليب أو طرائق تدريس أو أدوات قياس وتشخيص أو برامج تعليمية، يمكن الاستفادة منها عملياً في ميدان التخصص.

وتمثل الأمثلة الآتية نماذج من أهمية الدراسة في ميدان التربية الخاصة:

01 أجرى محمد العمري (2010) دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج فردي في تعليم مهارات الرياضيات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم".

وجاء في أهمية الدراسة النظرية ما يأتي:

إثارة الانتباه إلى موضوع صعوبات الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- تعريف الدارس ببرامج الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

• تعريف الدارس بأساليب تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم وخاصة الخطط التربوية والتعليمية الفردية.

**الأهمية العملية:**

• توفير أداة لقياس وتشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات لدى أخصائي التربية الخاصة ومعلمي غرف المصادر تتمتع بدلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة في البيئة الأردنية.

• توفير برنامج تعليمي فردي لتدريس الرياضيات لدى معلمي غرف مصادر التعلم كأداة فعالة للتعليم العلاجي الفردي.

**02** أجرى نايف الزارع (2008) دراسة بعنوان: "مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية".

وجاء في أهمية الدراسة ما يأتي:

**الأهمية النظرية:**

• عرض عناصر الخدمات المقدمة لذوي اضطرابات التوحد.

• تحديد أفضل الممارسات المستخدمة في تقديم الخدمات المختلفة لذوي اضطرابات التوحد.

• دعم الجانب العملي المعرفي لطبيعة الخدمات المقدمة لحالات التوحد.

**الأهمية العملية:**

• توفير مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين لتقديم أفضل الخدمات وفق الأسس العلمية للبرامج العالمية.

• توفير أداة تقييم مبنيه على أساس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين.

## مصطلحات الدراسة (Research Terms):

يشير الباحث في أثناء عرض دراسته أو بحثه إلى عدد من المصطلحات ذات العلاقة بموضوعه، وتصنف هذه المصطلحات إلى نوعين مصطلحات نظرية ومصطلحات إجرائية، وعلى الباحث أن يقدم تعريفاً لمثل هذه المصطلحات وغالباً ما تكتب المصطلحات النظرية في فصل "الإطار النظري للدراسة"، أما المصطلحات الإجرائية فهي المصطلحات التي تكتب في الفصل الأول أو الجزء الأول من الدراسة.

يقصد بالمصطلحات الإجرائية، تلك المصطلحات العملية والتي يمكن ملاحظتها وقياسها، كما هي في الواقع، سواء كان ذلك الواقع في برامج أو مراكز التربية الخاصة، أو في البرامج العادية، وعلى الباحث أن يحدد معنى تلك المصطلحات كما هي مستخدمة في ميدان التربية الخاصة أو في دراسته.

وتمثل الأمثلة الآتية نماذج من التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

**01 أجرى عدنان الفرح (2001)** دراسة بعنوان: "الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر".

**وجاء في مصطلحات الدراسة الإجرائية ما يأتي:**

**التعريفات الإجرائية:**

الاحتراق النفسي: حالة نفسية داخلية يشعر بها الفرد نتيجة لضغوط العمل والاعباء الزائدة الملقاة على عاتقه، فهي استجابة الفرد للتوتر النفسي والضغوط المهنية وتبدو في الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالإنجاز، وسيتم قياسها وتقييمها من خلال الدرجة الكلية على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

العاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة: هم الأشخاص الذين يقدمون خدمات تعليمية وتدريبية مختلفة وفي الدراسة الحالية هم الإداريون والمعلمون الأخصائيون.

**02 أجرى برهان حمادنه (2012)** دراسة بعنوان: "فاعلية برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي "لجولمان" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز".

وجاء في مصطلحات الدراسة الإجرائية ما يأتي:

- **التفكير الناقد:** ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كاليفورنيا للتفكير الناقد في صورته الأردنية والمستخدم في هذه الدراسة:
- **الطلبة الموهوبون:** هم الطلبة الملتحقون بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في مدينة إربد والذين تم تحديدهم من خلال محكات الكشف عن الطلبة الموهوبين للعام الدراسي 2011/2012.

## حدود ومحددات الدراسة:

### حدود الدراسة: (Research Limitations)

يفترض بالباحث المتمكن الإشارة إلى حدود دراسته، ويقصد بذلك الحدود الزمانية والمكانية والبشرية التي تتضمنها دراسته، عند اختيار العينة، إذ قد تفرض ظروف الدراسة أن تتم في زمان ومكان معين وضمن عينات محددة.

### محددات الدراسة: (Research Delimitations)

يقصد بمحددات الدراسة تلك الظروف أو الشروط التي يصعب بموجبها تعميم نتائج الدراسة بسبب حجم العينة أو أدوات الدراسة المستخدمة، أو أي قصور في الدراسة لم يتمكن الباحث من ضبطه.

ويوضح المثال الآتي ذلك:

أجرى **نضال حمدان (2012)** دراسة بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم".

وقد جاء في حدود الدراسة ومحدداتها ما يأتي:

**حدود الدراسة:**

- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة ضمن مديرية تربية عمان الأولى والثانية التابعة للعاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة ضمن الفصل الثاني للعام الدراسي 2011/2012.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصفين الخامس والسادس الأساسيين من ذوي صعوبات التعلم ضمن مديرية تربية عمان الأولى والثانية.

**محددات الدراسة:**

اقتصرت الدراسة الحالية على تطبيق استراتيجيتي حفظ السجلات وبناء المعنى على وحدة واحده من كتاب الرياضيات للصف الخامس، ووحدة واحده من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي طبعة 2009.

تحددت نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة وهي الاختبار التحصيلي في الرياضيات، ومقياس

الوعي وراء المعرفة، ومدى توافر دلالات صدقها وثباتها.

كما يوضح المثال الآتي محددات الدراسة، كما وردت في دراسة أحمد محمد قزاقزه جامعة عمان العربية، (2005):

"فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه".

**محددات الدراسة:**

تقتصــر هذه الدراسة على أفــراد من الأطفال في مدينة إربد ممن يعانــون من قصور في الانتباه والــذي قد يقترن بالنشاط الزائد، ويستثنى من ذلك أطفال الإعاقة العقلية أو الحسيه أو الحركية أو التوحد.

تقتصــر هــذه الدراسة على ثلاث فئات عمرية هي فئة (8) سنوات، وفئة (11) سنة، وفئة (13) سنة.

تتحــدد نتائج هــذه الدراسة بالبيانات المستخلصة من تطبيــق أداة الكشف عن درجة القصور في الانتبــاه وأداة قياس مستــوى الانتباه والتي تم تطويرها لأغراض الدراســة بالاسترشاد بقائمة كونرز (Conner's) في ملاحظة سلوك الانتباه.

5

# الفصل الخامس

## الإطار النظري والدراسات السابقة في التربية الخاصة:

- مقدمة
- مفهوم الإطار النظري للدراسة ومصادره.
- محتوى الإطار النظري للدراسة.
- أهداف عرض مفهوم الإطار النظري للدراسة.
- عرض الدراسات السابقة.
- تصنيف الدراسات السابقة.
- أهداف عرض الدراسات السابقة.
- ماذا يستنتج من عرض الدراسات السابقة.

## مقدمة:

يتضمـن هذا الفصل عرضاً للإطار النظري للدراسة، من حيـث مفهوم الإطار النظري ومحتواه وأهدافه، كما يتضمن عرضاً للدراسات السابقة وتصنيفها وطريقة عرضها، وأخيراً ماذا يستنتج من عرض الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحاليةمن الدراسات السابقة.

ولهـذا الفصـل، أهميـة خاصة في عرضـ الدراسة أو البحـث أو الأطروحة تبـدو في إلقاء الضوء علـى مشكلة الدراسة وإطارها النظـري والدراسات السابقة مع التركيز على الدراسات السابقة ذات العلاقة مباشرة بموضوع البحث أو الدراسة أو الأطروحة فقط.

## مفهوم الإطار النظري للدراسة ومصادره:

يقصـد بالإطـار النظـري للدراسـة ( Research Theory Frame ) وأحيانـاً يطلـق عليه مصطلح الخلفيـة النظريـة للدراسـة ( Research Background )، عرضاً لمجموعة مـن المعلومات ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة، حيث يهدف الإطار النظري للدراسة إلى توضيح مشكلة الدارسة، والتعرف إلى جزئيـات مرتبطـة بتعريفه بموضوع الدراسة ونظرياته، أو أسبابـه، أو خصائصه، وقد يكون من المناسب للباحث الرجوع إلى عدد من المصادر لعرض الإطار النظري لدراسته، منها:

01 المراجع العامة ( General References ) وتشمل: المصادر والكتب الأولية والرسائل الجامعية (ماجستير ودكتوراه) والتي يمكن التوصل إليها من خلال شبكة الإنترنت:

- Comprehension Dissertation Index
- Dissertation Abstract International
- Educational Resources Information Center (Eric)
- Psychological & Educational Tests Sources

وقـد ظهرت في بعض الدول العربية أدلة الرسائل الجامعية والصادرة عن الجامعات العربي مثل الجامعـة الأردنيـة وجامعة اليرموك، أو مراكز ابداع الرسائل الجامعيـة، كما هو الحال في الجامعة الأردنية.

02 المصـادر الأوليـة (Primary Sources): وتشمـل المراجع الأولية والبحـوث المنشورة في الدوريات التي تصدر عن جامعات، أو جمعيات متخصصة في مجال معين، من مثل البحوث العلمية في مجال التربية الخاصة ومنها:

- Education & Training Of The Retarded.
- Journal For The Education Of The Gifted.
- Learning Exceptional Quarterly.
- Teaching Exceptional Children.
- Journal Of Childhood Communication Disorders.
- Journal Of The Visually Handicapped.

وكذلك الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية:

(The American Association On Intellectual & Development Disabilities, AAIDD).

وتصدر عنها مجلات علمية متخصصة مثل:

- THE AMERICAN JOURNAL on Intellecutal and Developmental DIsability
- Journal of Intellecutal and Developmental DIsability

ومن المراجع الأولية في التربية الخاصة:

- Hallhan, D, Kauffman, J. Pullen, P. (2012) Exptional Learnerns, Introduction To Special Education.
- Lerner, J. (2006), Children With Learning Disabilities.
- Macmillan, D. (2006) Mental Retardation In School & Society.

03 المصادر الثانوية (Secondary Resources)

وتتضمـن المصادر الثانوية التي تنقـل المعلومات عن المصادر الأولية، ومنهـا الكتب الجامعية في التربية الخاصة، مصادر المعلومات الإلكترونية.

## أهداف ومحتوى الإطار النظري للدراسة:

يتضمن محتوى الإطار النظري للدراسة عدداً من المعلومات ذات العلاقة بمشكلة البحث، وذلك لتوضيح مشكلة البحث وماذا كتب عنها، وتطورها ومظاهرها وخصائصها وأسبابها وبرامجها... إلخ.

ويوضح المثال الآتي ذلك، ففي الدراسة التي أجراها فيصل البلوي (2011) والتي عنوانها: «فعالية أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في عينة سعودية» عرضاً للإطار النظري والذي شمل النقاط الآتالية:

- تمهيد
- مفهوم صعوبات التعلم
- نسبة انتشار صعوبات التعلم
- أسباب صعوبات التعلم
- خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وصعوبات التعلم
- التطور التاريخي لمفهوم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- تعريف ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- أسباب اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- المظاهر الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- مقاييس ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- علاج اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد
- الإطار النظري لأسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي

كمـا يمثل المثال الآتي نموذجاً لمحتوى الإطار النظري للدراســة، ففي الدراسة التي أجرتها رويدا العطـوي (2012) والتـي عنوانها: «فاعلية بنــاء مقياس لتشخيص مستويـات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية».

عرضاً للإطار النظري للدراسة والذي شمل النقاط الآتية:

- مقدمة
- تطور مفهوم الإعاقة العقلية
- التعريف الحالي للإعاقة العقلية وافتراضاته وعلاقته بنظم الدعم
- مفهوم مستويات الدعم للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية والنمائية
- تصنيف الإعاقة العقلية حسب مستويات الدعم
- مقياس مستويات الدعم وعلاقته بمقاييس السلوك التكيفي
- أبعاد مقياس مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية
- مبررات تطوير مقياس مستويات الدعم
- توظيف نتائج قياس مستويات الدعم في إعداد خطة الدعم الفردية
- وتبين الأمثلة السابقة أن عرض الإطار النظري قد حقق الأهداف الآتية:
- عرض وتوضيح مشكلة البحث
- عرض العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث
- ربط عناصر الإطار النظري بمشكلة البحث
- مبررات ظهور مشكلة الدراسة وارتباطها بالإطار النظري
- إلقاء الضوء على مشكلة البحث من حيث خلفيتها النظرية

## عرض الدراسات السابقة:

يفترض بالباحث بعـد عرضه لمشكلة بحثيـه، وإطارها النظري، أن يعرض عـدداً من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته.

ويمكن للباحث التوصل إلى الدراسات السابقة من خلال:

- – مراجعة الدراسات السابقة في مصادرها الأولية أو الثانوية
- – مراجعة قائمة المراجع التي ظهرت في دراسات سابقة ذات العلاقة
- – الوصول إلى مواقع الإنترنت
- – الوصول إلى المواقع المخصصة للرسائل الجامعية المعروفه

## تصنيف الدراسات السابقة:

يمكن للباحث أن يصنف دراساته السابقة كما يأتي:

الدراسات العربية أو الأجنبية

- التسلسل الزمني للدراسات السابقة
- الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة والدراسات السابقة ذات العلاقة غير المباشرة.

ويفترض بالباحث أن يذكر في مقدمة عرض الدراسات السابقة، الطريقة التي سوف يعرض فيها دراساته، سواء كانت عربية أولاً ثم أجنبية، أو حسب تسلسلها الزمني، أو حسب علاقتها بمشكلة بحثه.

### أسلوب عرض الدراسات السابقة:

يمكن للباحث أن يتبع نمطاً معيناً متعارفاً عليه في عرض الدراسات السابقة (العربية أو الأجنبية) بحيث تشمل ما يأتي:

- اسم صاحب الدراسة وتاريخها وعنوانها
- هدف الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة
- النتائج

ويظهر المثال الآتي كيفية عرض الدراسة السابقة، كما وردت في رسالة أحمد الصبيحي (2012) والتي هي بعنوان: «فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور (PFCS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفي

وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة النمائية" .

## الدراسات السابقة:

يناقش الجزء الآتي من أدب الدراسة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية، ثم استعراضها وفقاً لصلتها بموضوع الدراسة الحالية، فقد صنفت إلى: دراسات ذات علاقة مباشرة؛ ودراسات ذات علاقة غير مباشرة. وأدرجت تبعاً لتاريخ إجرائها من الأحدث إلى الأقدم.

### الدراسات العربية ذات العلاقة المباشرة:

أجرى أبو دلهوم (2007) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال التوحديين، وسعت هذه الدراسة إلى:

(1) معرفة أثر نظام التواصل بتبادل الصور في تنمية مهارات التواصل عند الأطفال التوحديين.

(2) ومدى استمرار فاعلية نظام التواصل بتبادل بعد توقف البرنامج بأربعة شهور؟

تألفت عينة الدراسة من (20) طفلاً توحدياً تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين، واختير أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من الأطفال الذين جرى تشخيصهم وفقاً للمقاييس التشخيصية المتبعة، وقد طبق عليهم مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل بوصفه اختباراً قبلياً وبعدياً واختبار متابعة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال اللغوي بين المجموعة التجريبية التي تم تدريبها على نظام التواصل بتبادل الصور، وأفراد المجموعة الضابطة بنتائج القياس البعدي. وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل اللغوي لدى المجموعة التجريبية بنتائج قياس المتابعة بعد توقف البرنامج بأربعة أشهر.

## الدراسات العربية ذات العلاقة غير المباشرة:

أجريت مجموعة من الدراسات العربية ذات صلة غير مباشرة بموضوع الدراسة الحالية مثل: دراسة الكواري (2007)؛ ودراسة معلوف (2006)؛ ودراسة الشيخ ذيب (2004).

وهدفت دراسة الكواري (2007) إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على طريقة هيجاشي المستندة إلى الرياضة والفن في تنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لدى الأطفال التوحديين في قطر، وتكونت عينة الدراسة من خمسة أطفال توحديين، طبق عليهم مقياس الدراسة، مرتين (قبلي وبعدي)، وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي في المهارات التواصلية

والاجتماعية لدى الأطفال التوحديين، وذلك لصالح القياس البعدي.

وهدفت دراسة معلوف (2006)، إلى معرفة أثر العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى ستة أطفال توحديين، وذلك عن طريق تعريضهم للعلاج بالموسيقى لفترة زمنية استمرت ستة أسابيع بمعدل حصتين في الأسبوع للطفل الواحد، وبمعدل عشرين دقيقة للحصة الواحدة، طبق على الأطفال التوحديين أداة لقياس التواصل، تم بناؤها بالاعتماد على أدب الموضوع الخاص بالتواصل لدى التوحديين، واستخرجت دلالات الصدق والثبات للأداة، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، واختبار ويلكوكسون للقياس القبلي والبعدي، إذ بلغ متوسط درجات القياس القبلي (1.78) بينما بلغ متوسط درجات القياس البعدي (1.94).

وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً على فقرتين من فقرات المقياس البالغة (22) فقرة هما:

الفقرة رقم (18): وفيها يشير إلى الأشياء التي يرغب في الحصول عليها (كأن يشير إلى الآلة التي يرغب في الاستماع إلى صوتها).

والفقرة رقم (22): وفيها يحيي الأفراد المألوفين لديه (مثل: معلميه؛ ووالديه؛ أي يرفع يديه ويحركهما عند الوداع والاستقبال).

أما دراسة الشيخ ذيب (2004) فقد هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الأطفال التوحديين التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية، وقياس فاعليته، حيث اشتق البرنامج التدريبي من البرامج العالمية، وتكون من العناصر الآتية: اختيار البيئة الصفية؛ والتدريب؛ والإرشادات التعليمية؛ والمحتوى التعليمي؛ وتنظيم الجداول؛ والاستراتيجيات التعليمية؛ وخطوات الحصة التعليمية؛ وخطوات الحصة التعليمية. وبلغ عدد أفراد الدراسة أربعة من الأطفال التوحديين الذكور، كما استخدمت الدراسة تصميم الحالة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، إضافة إلى التحليل النوعي. وأظهرت النتائج تطوراً في المهارات التواصلية؛ والاجتماعية؛ والاستقلالية الذاتية؛ ومهارات الحساب لدى أفراد الدراسة.

## أهداف عرض الدراسات السابقة:

يهدف عرض الدراسات السابقة، ضمن فصول الدراسة أو الأطروحة الجامعية إلى ما يأتي:

01 معرفة الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة البحث من حيث الهدف أو المنهجية أو النتائج.

02 الاطلاع على جوانب القوة والضعف في الدراسات السابقة من حيث منهجيتها، والتصميم الإحصائي.

03 الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة في جمع البيانات.

04 الاطلاع على مدى صلة الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية بموضوع البحث.

05 ربط نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة عند عرض فصل النتائج، وما هي الدراسات التي اتفقت أو اختلفت في نتائجها مع الدراسة الحالية.

06 الاطلاع على كيفية اختيار العينة في الدراسات السابقة.

07 تجنب تكرار الدراسات السابقة.

08 تقييم وتقدير جهود الآخرين في البحث والنتائج التي تم التوصل إليها.

09 تكويـن عدد من المسوغات لظهور الدراسة الحاليـة، وخاصة عندما يشير الباحث إلى موقع دراستـه الحالية من الدراســات السابقة، وكيـف اختلفت الدراسة الحالية عـن الدراسات السابقة في هدفها أو منهجيتها، ولماذا؟

010 إبراز مكانة الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة.

## ماذا نستنتج من عرض الدراسات السابقة:

يوضح المثال الآتي عرضاً لأهداف عرض الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وماذا يستنتج من عرض الدراسات السابقة، كما وردت في رسالة أمام قزاز (2007)، والتي هي بعنوان:

"بنــاء مقياس لتشخيصــ السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين". ونستنتج من عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

1. كان للمحـكات والمعايـير الـواردة في الأدلة التشخيصيــة الإحصائيــة الأمريكية للأمراض العقليــة (Diagnostic And Statistical Manuals Of Mental Disorders) أهميــة كبـيرة في الاعتماد عليها في إجراء دراسات، تم من خلالها بناء اختبارات ومقاييس لتشخيص اضطراب التوحد، كما في دراسة محمد (2002)، ودراسة عويس (2006)، وكذلك بعض المقاييس العالمية التي ظهرت في:

دراسة جيليام (Gilliam,1995) والتي ظهرت من خلالها مقياس (GARS).

دراسة لورد وليكوتيور وروتر (Lord, Le Couteur & Rutter, 1994) والتي ظهر من خلالها مقياس (ADI-R).

دراسة ديالافور وزملاؤه (Dialavore Et Al., 1995) والتي ظهر من خلالها مقياس(PL-ADOS).

2. الاعتماد في بعض الدراسات السابقة على قائمة السلوك التوحدي (ABC) كمقياس محكي في إيجاد دلالات الصدق التلازمي لبعض المقاييس المهمة مثل:

مقياس (GARS) في دراسة جيليام (GILLIAM، 1995).

مقياس (GARS) في دراسة ايفانز وميلنر (Evans&Milner, 1993).

3. تركيز بعض الدراسات السابقة على بناء مقاييس لتشخيص درجة وشدة اضطراب التوحد كما في:

دراسة كروج واريك والموند (Krug, Arick & Almond, 1980) والتي أعدت قائمة (ABC).

دراسة سكوبلر وريشلر ورونر (Schopler, Rechler & Runner, 1988) والتي أعدت مقياس (CARS).

دراسة جيليام (Gilliam,1995) والتي أعدت مقياس (GARS).

دراسة فريمان وآخرون (Freeman Et Al.,1978) والتي أعدت مقياس (BOS).

4. ركزت الدراسات العربية والأجنبية السابقة على تطوير صور من مقاييس عالمية ملائمة للبيئات المختلفة، كما في:

دراسة الصمادي (Smadi,1985) في البيئة الأردنية.

دراسة الشمري والسرطاوي (2002) في البيئة السعودية.

دراسة غزال (1997) في البيئة المصرية.

دراسة وونغ وزملاؤه (Wong Et Al.,2004) في البيئة الصينية.

دراسة بولت وبوستكا (Bolte & Poustka, 2004) في البيئة الألمانية.

5. اتفقت معظم الدراسات السابقة في بنائها للمقاييس في اضطراب التوحد على أبعاد أساسية محددة، كانت هي القاسم المشترك لمحتوى كمعظم تلك المقاييس، وهذه الأبعاد تمثلت في الخصائص الآتية: التفاعل الاجتماعي، التواصل، السلوكيات والنشاطات النمطية والمحصورة، الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى، الاستجابات الحسية والمعرفية كما في الدراسات الآتية:

الزارع (2003)، عويس (2006)، جيليام (GILLIAM،1995)، كروج واريك والموند (Krug, Arick & Almond,1980)، لورد وليكيوتر وروتر (Lord, Lecouteur & Rutter, 1994)، ديالافور.وزملاؤه (Dialavore Et Al.,1995)، سكوبلر وريشلر ورونر (Schopler,

.(Rechler & Runner, 1988

6. استخدمت معظم الدراسات السابقة مصطلح "اضطراب التوحد" (Autism) في المقاييس التي قامت بإعدادها، للإشارة إلى معاني ومقاصد مختلفة، فبعض هذه الدراسات أشارت إلى هذا الاضطراب على أنه يأخذ مستويات عدة تبدأ بالمستوى البسيط وتنتهي بالمستوى الشديد، كما في الدراسات الآتية:

دراسة سكوبلر وريشلر ورونر (Schopler,Rechler,&Runner, 1988) والتي أعدت مقياس (CARS).

دراسة كروج واريك والموند (Krug, Arick & Almond, 1980) والتي أعدت قائمة (ABC).

دراسة جيليام (Gilliam, 1995) والتي أعدت مقياس (Gars).

ودراسات أخرى أشارت إلى هذا الاضطراب على أنه يتضمن نوعين:

التوحد منخفض القدرة (Low Functioning Autism)، والتوحد عالي القدرة (High Functioning Autism)، كما في دراسة فريمان وزملاؤه (Freeman Et AL.، 1978)، والتي أعدت مقياس (BOS).

ويمكن القول أن الدراسة الحالية قد جاءت معتمدة في بنائها على نحو أساسي على المعايير التشخيصية الواردة في الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع المنقح (Dsm-Iv-Tr)، مع الأخذ بعين الاعتبار كافة المحكات التشخيصية، بما فيها معيار الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، حيث إنه محك لم يتم أخذه بعين الاعتبار في أي دراسة عربية سابقة كبعد أساسي في أي مقياس – حسب علم الباحث – ، كما أن هذا المقياس حاول على نحو رئيس التركيز على وضع فقرات لكل بعد (محك) من أبعاد المقياس بحيث تكون ممثلة له على نحو جيد، والابتعاد عن الفقرات التي تمثل أو تكون أقرب لخصائص إعاقات أخرى، وخصوصاً حالات الإعاقة العقلية، حتى تكون هذه الفقرات خالصة لحالات التوحد قدر الإمكان، بالإضافة إلى محاولة الاستفادة من المقاييس الأخرى ومن الدراسات والمقالات المرتبطة باضطراب التوحد، لتحديد أهم الأعراض والخصائص التي تتصف بها حالات التوحد، وخصوصاً فيما يرتبط ببُعد الاستجابات الحسية والمعرفية.

6

# الفصل السادس

# إجراءات الدراسة في التربية الخاصة:

- مقدمة
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أنواع العينات وطرائق اختيارها وحجمها.
- أدوات الدراسة.
- صدق أدوات الدراسة.
- ثبات أدوات الدراسة.
- إجراءات جمع البيانات.
- إجراءات معالجة البيانات إحصائياً.
- التصميم الإحصائي.

## مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس المختص بكيفية إجراءات تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وطرائق اختيارها، وتحديد أدوات الدراسة من حيث صدقها وثباتها وطرائق جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ويُعد هذا الفصل فصلاً مهماً من فصول الدراسة أو الأطروحة، لأنه يمثل حجر الزاوية الأساسي في كيفية الإجابة عن مشكلة الدراسة وأسئلتها، وبالتالي فإن النجاح في هذه المهمة مرهون بطريقة اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ومن غير ذلك تبدو النتائج المترتبة على ذلك أمراً مشكوكاً فيها.

## ما هو مجتمع الدراسة (What is Meant by Target Population):

يقصد بمجتمع الدراسة، هو ذلك المجتمع، والذي تمثله عينة الدراسة، والذي يرغب الباحث في دراسة مشكلة ما تتعلق به، وتعميم النتائج عليه فيما بعد، ويعرف مجتمع الدراسة بأنه مجموعة الأفراد، أو الظواهر، أو السلوكات، الممثلة لمجتمع الدراسة، وقد يلجأ الباحث إلى دراسة كل مجتمع الدراسة إن أمكن، وإلا فعليه أن يدرس عينة من ذلك المجتمع، توفيراً للوقت والجهد والكلفة المادية، وعلى الباحث أن يميز بين نوعين من مجتمع الدراسة كما يذكر ذلك فرانكل(Frankel Et Al., 1993)، (والبطش وأبو زينه،2007)، هما:

- مجتمع الدراسة المستهدف (Target Or Acutal Population)، ويقصد به كل أفراد المجتمع والذي يرغب الباحث في تعميم نتائجه عليه.
- مجتمع الدراسة الممكن (Accessible Population)، ويقصد به ذلك الجزء من المجتمع الذي أخذت منه العينة، والذي يرغب الباحث في تعميم نتائجه عليه إذا مثل مجتمع الدراسة الممكن، مجتمع الدراسة المستهدف.

ويوضح المثال الآتي بعض المصطلحات الواردة السابقة:

**مجتمع الدراسة المستهدف:** كل الأطفال المعاقين عقلياً في الأردن.

**مجتمع الدراسة الممكن:** الأطفال المعاقين عقلياً في محافظة العاصمة عمان.

**عينة الدراسة:** عينة ممثلة لكل مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لمجتمع الدراسة الممكن.

كما توضح الأمثلة الآتية نماذج من دراسات في التربية الخاصة أشارت إلى وصف مجتمع الدراسة.

ففي الدراسة التي أجراها أحمد ربابعة (2011) والتي كانت بعنوان: "فاعلية الصورة الأردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لطلبة صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً والعاديين" إشارة إلى مجتمع الدراسة المستهدف:

01 جميع الطلبة الأردنيين العاديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-5 سنة) والملتحقين في مدارس ورياض الأطفال في الأردن.

02 جميع الأطفال المصنفين ضمن فئة صعوبات التعلم والذين تتراوح أعمارهم ما بين (5-16 سنة) والذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد والملتحقين بغرف المصادر أو رياض الأطفال أو الصفوف الخاصة في الأردن.

03 جميع الأطفال المصنفين ضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة، والذين يعانون من قصور في الانتباه والنشاط الزائد والذين تتراوح أعمارهم ما بين (16-5 سنة) والملتحقين بمراكز التربية الخاصة في الأردن.

وفي الدراسة التي أجرتها فوزية الردادي (2012) والتي كانت بعنوان: "فاعلية الصورة السعودية من مقياس بيركس لتقدير السلوك في قياس وتشخيص الاضطرابات السلوكية والانفعالية في عينة سعودية". إشارة إلى مجتمع الدراسة الممكن:

"تكون مجتمع الدراسة من طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة ومراكز الإعاقة العقلية ومركز الأحداث في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (3585) فرداً منهم (3326) طالباً في المدارس الإبتدائية والمتوسطة و(149) في مراكز الإعاقة العقلية و(110) في مراكز الأحداث.

## ما هي عينة الدراسة (WHAT IS MEANT BY A SMPLE?):

تعرف عينة الدراسة على أنها مجموعة من الأفراد تمثل مجتمع الدراسة، من حيث عدد المتغيرات التي تشملها الدراسة، وبسبب من صعوبة الوصول إلى كل أفراد المجتمع، يلجأ الباحث إلى إجراء الدراسة على عينة من الأفراد تمثل مجتمع الدراسة توفيراً للوقت والجهد والكلفة المادية ولأسباب أخرى.

والسؤال المطروح هو كيف يتم اختيار العينة؟ وهل تمثل نسبة ما من مجتمع الدراسة؟ وما هي أنواع العينات؟ وما هي العينات المناسبة في دراسات التربية الخاصة؟ حيث يصنف فرانكل وزميله (Frankel & Wallen, 1993) العينات إلى نوعين هما:

- العينة العشوائية (Random Sampling).
- العينة غير العشوائية (Nonrandom Sampling).

ويقصد بالعينة العشوائية، هي تلك العينة التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة بشكل عشوائي بحيث تتاح الفرص أمام كل فرد في مجتمع الدراسة أن يكون ضمن عينة الدراسة.

ويقصد بالعينة غير العشوائية، هي تلك العينة التي يتم اختيارها من مجتمع الدراسة على نحو غير عشوائي وفق معايير معينة، بحيث لاتتاح الفرص أمام كل فرد في المجتمع أن يكون ضمن عينة الدراسة، كما يصنف فرانكل وزميله (Frankel & Wallen,1993) والبطش وأبو زينة (2007) ومنيزل والعتوم (2010) طرائق اختيار العينات العشوائية إلى ما يأتي:

**طريقة اختيار العينة العشوائية البسيطة (Simple Random Sampling):**

وفي هذه الطريقة يتم اختيار العينة من مجتمع الدراسة بحيث تعطى الفرصة لكل فرد في المجتمع أن يكون ضمن العينة، ويوضح المثال التالي من التربية الخاصة ذلك:

يتكون مجتمع الدراسة من الأطفال التوحديين من (100) طفل توحدي، وفي هذه الحالة يعطى كل طفل رقم، ثم تخلط الأوراق، ويتم اختيار (20) طفلاً من بين مجتمع الدراسة، بحيث تعطى الفرصة المتساوية لكل طفل أن يكون ضمن العينة.

**طريقة اختيار العينة العشوائية الطبقية (Stretified Random Sampling):**

وفي هذه الطريقة يقسم مجتمع الدراسة إلى طبقات أو يصنف مجتمع الدراسة إلى فئات، ثم يتم اختيار عينة عشوائية تمثل كل طبقة أو تصنيف، ويوضح المثال الآتي من التربية الخاصة ذلك:

يتكون مجتمع الدراسة من الأطفال المعاقين عقلياً من (100) طفل معاق عقلياً، ثم يتم تصنيف مجتمع الدراسة إلى حالات الإعاقة العقلية البسيطة، وحالات الإعاقة العقلية المتوسطة، وحالات الإعاقة العقلية الشديدة، ويتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من كل الفئات السابقة حسب نسبة انتشارها.

**طريقة اختيار العينة العشوائية العنقودية (Cluster Random Sampling):**

وفي هـذه الطريقة يتـم التركيز على اختيار العينة على فئة أو مجموعـة معينة من الأفراد يمثلون طبقـة أو تصنيفاً لمجتمع الدراسـة، ويتم اختيار عينة تمثل تلك الطبقة أو التصنيف عشوائياً، ولا يتم التركيز على الأفراد بل على المجموعة، ويوضح المثال الآتي ذلك من ميدان التربية الخاصة:

يتم تصنيف حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد إلى مجموعتين هما:

- حالات ضعف الانتباه
- حالات النشاط الزائد

ويتـم اختيار عينـة تمثل حالات ضعف الانتباه عشوائياً، وتستخدم مثل هذه الطريقة عندما يكون عـدد أفراد المجتمع كبيراً ويصعب معـه اختيار الأفراد عشوائياً، بل يتم اختيار مجموعة تمثل مظهراً من مظاهر التربية الخاصة في محافظة ما.

**طرائق اختيار العينات غير العشوائية:**

تصنف العينات غير العشوائية إلى ما يأتي:

- **العينة المنظمة (Systematic Sampling):**

وفي هـذه الطريقـة يتم اختيار أفـراد الدراسة وفق نظـام رقمي معين، كأن يختـار الأطفال ذوي الأرقـام (15،10،5،1) بفاصـل رقمي قـدره (5)، من مجتمع الدراسة، وقد يصعـب اختيار عينة في التربية الخاصة بهذه الطريقة، وقد تصلح مثل هذه الطريقة مع الأطفال العاديين.

- **العينة المتيسرة أو المتوافرة (Convenience Sampling):**

وفي هـذه الطريقة يتم اختيـار العينة مما هو متوافر من أفراد الدراسـة، إذ يصعب اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية أو الطريقة الرقمية المنظمة، بل يلجأ الباحث إلى ما هو متوفر من أفراد العينة، وغالباً ما يلجأ الباحث في ميدان التربية الخاصة إلى استخدام هذا النوع من العينات، بالرغم من تحيزها، وعلى سبيل المثال قد لا يتوافر العدد الكافي من أفراد عينة دراسة للصم المكفوفين، فيلجأ الباحث إلى دراسة العدد المتوافر أو المتيسر من هؤلاء الطلبة في مركز ما من مراكز التربية الخاصة.

- **العينة الغرضية أو القصدية (Purposive Sampling):**

وفي هـذه الطريقـة يتم اختيـار العينة من الأفـراد الذين يخدمـون أغراض الدراسة حسب رأي

الباحـث، حيث تختلـف العينة المتيسرة عن العينــة الغرضية، في أن الباحث يختــار ما هو متوافر من أفــراد الدراسة في العينة المتيسرة، أما في العينة الغرضيــة فإنه يختار أفراد الدراسة الذين يحققون أهداف البحث الذي ينوي القيام به، ولكل من الطريقتين إيجابيات وسلبيات، وغالباً ما يلجأ الباحث إلى مثـل هــذه العينات الغرضية أو القصديــة في التربية الخاصة لأنها تحقـق أغراض بحثه، كما في الدراســة التي أجراها الخياط (1989) والتي هي بعنوان: "فاعلية جهاز الاوبتكون في اكتساب مهارة القــراءة للطالبــات الكفيفــات في عينة أردنيــة" حيث تمثلت عينــة الدراسة (18) طالبــة كفيفة من طالبات المركز الإقليمي لتأهيل وتدريب الكفيفات في عمان وهي العينة التي تحقق أهداف الدراسة"، وفي هــذه الدراسة أجرى الباحث اختباراً قبليــاً لأداء الطالبات على مقياس مهارات القراءة بواسطة جهــاز الاوبتكـون، ثم أخضع الطالبات إلى برنامــج تدريبي مدته ستة أشهر ثم أجــرى اختباراً بعدياً وأشارت النتائج إلى فاعلية جهاز الاوبتكون في اكتساب مهارات القراءة لدى الطالبات الكفيفات.

- **ما هو حجم العينة؟ (What Is Meant By A Sample Size?):**

هذا هو السؤال الرئيس الذي يخطر ببال الباحث بعد أن يحدد مشكلة دراسته وأسئلتها وأهدافها ونوعها؟ وقد تصعب الإجابة عن مثل هذا السؤال، اعتماداً على طبيعة البحث ونوعه، ففي الدراسات المسحيــة يفترضــ أن يكون حجــم العينة كبــيراً (10%-5% من مجتمــع الدراســة)، وفي الدراسات التجريبيــة أو شبــه التجريبية يفترضــ أن يكون حجم العينة مناسبــاً (ن=50) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وفي الدراسات الارتباطية يعتمد الأمر على نوع المتغيرات (الذكاء والتحصيل)، أو العلاقــات السببية بــين تلك المتغيرات (زواج الأقــارب ونسبة انتشار حــالات الإعاقة العقلية) وفي الدراســات شبه التجريبيــة والتي تتبع تصميم الحالة الواحــدة (SINGLE-Subjects Designs) فقد يكون حجم العينة برقم يبدأ من حالة واحدة إلى عشر حالات، وكثيرة هي الدراسات التي استخدمت عينــة محــدودة في مثل هذا النوع مــن التصاميم في التربيــة الخاصة، وخاصة في دراســة أو فاعلية البرامج التربوية، ففي الدراسة التي أجراها الصبيحي (2012) كان عدد عينة الدراسة (6) حالات فقــط، والتي تناولت فاعلية برنامج نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفــي للأفراد ذوي الإعاقات النمائية، وفي دراســة كباتيلو (1982) كان عدد عينة الدراسة (2) من الصم والتي هدفت إلى وصف لغة الإشارة لدى عينة من الصم في الأردن، وكذلك دراسات تعديل السلـوك ومنها دراســة أماني محمود (2005) والتي هدفــت إلى التعرف إلى أثــر استخدام التعزيز الإيجابــي والتعلــم الذاتــي في تحســين ضعف الانتباه وعــدم القدرة علــى التنظيم وإتمــام الواجبات المدرسيــة لــدى الطلبة ذوي صعوبــات التعلم، حيث كان عــدد أفراد العينــة (10) تراوحت أعمارهم مــن 8-6 سنوات، وفي الدراسة التي أجراها إبراهيم الشقــرات (1997) والتي تناولت فاعلية العقاب في الحــد من أشكال السلوك غير التكيفي لدى الأطفــال المعوقين عقلياً، كان عدد أفراد الدراسة (6) من الأطفال المعوقين عقلياً فقط استخدم فيها تصميم الحالة الواحدة (ABA Design).

## أدوات الدراسة:

تُعدّ أدوات الدراسة أو البحث المفتاح الرئيس للبحث، ومن هنا فلا بد للباحث بعد تحديد مشكلة دراسته وأسئلتها وعينتها أن يفكر ما هي الأدوات التي يستخدمها للحصول على المعلومات التي يمكن معالجتها إحصائياً، وما هي الشروط التي يجب توافرها في أدوات الدراسة، إذ إن نتائج الدراسة أو البحث مشروطه بمدى توافر أدوات الدراسة المناسبة، وتحقيقها بدلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها لأغراض الدراسة.

### تصنيف أدوات الدراسة:

يلجأ الباحث إلى استخدام أداة أو أكثر من أدوات جمع البيانات أو المعلومات، حسب طبيعة بحثه سواء كان وصفياً أو ارتباطياً أو تجريبياً أو نوعياً، وفيما يلي قائمة بأدوات الدراسة التي قد يلجأ إليها الباحث:

- الملاحظة (Observation).
- المقابلة (Interview).
- المقاييس والاختبارات (Tests).
- الاستبيان (Questionnaire).
- تحليل الوثائق والتسجيل الصوتي أو المرئي.

ويفترض أن تتوافر في كل نوع من أنواع أدوات جمع البيانات شروط تبرر استخدامها في البحث كأداة من أدوات جمع البيانات، إذ يفترض في الملاحظة أن تكون موضوعية وموثقة، كما يفترض في المقابلة بأنواعها سواء كانت شخصية أو عن طريق الهاتف، أو الحاسوب وأن تكون موجهة وهادفة، وفي حين يشترط توافر دلالات عن صدق وثبات أدوات الدراسة المستخدمة، سواء أكانت من أعداد الباحث أم من أعداد غيره من الباحثين، وكذلك يفترض بالاستبانات بأنواعها المقيدة والمفتوحة أن تكون كافية وتخدم الفرصة الذي وجدت من أجله، وأخيراً يفترض في الباحث عندها يملك الوثائق أو يلجأ إلى التسجيل الصوتي أو المرئي أن يكون موضوعياً وبعيداً عن التحيز الشخصي.

### أدوات البحث في التربية الخاصة:

تُعدّ المقاييس والاختبارات من أكثر أدوات البحث استخداماً في جمع البيانات والمعلومات عن عينة الدراسة في ميدان التربية الخاصة، ولذا سوف يتم التركيز هنا على مفهوم القياس التشخيصي وعلى أهم الشروط الواجب توافرها في المقاييس والاختبارات، وهي الصدق والثبات والمعايير.

## مقدمة*[2]:

يُعد موضوع القياس والتشخيص في التربية وعلم النفس على نحو عام، وفي التربية الخاصة، على نحو خاص، حجر الزاوية الأساسي في التعرف إلى فئات الأطفال غير العاديين، وتشخيصها، وبدون توفر أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة، فإنه يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحول تلك الفئات إلى المكان المناسب لها، وأن يصمم البرامج المناسبة له ومن ثم تقييمها للتعرف إلى مدى فعاليتها.

ويستخدم الأخصائي في القياس والتشخيص مصطلحات شائعة في هذا المجال مثل، مصطلح القياس (Assessment & Measurment) ومصطلح أداة القياس أو الاختبار (Test، Scale، Checklist) ومصطلح التقويم (Evaluation) أو التشخيص (Diagnosis) كما يستخدم أخصائي التربية الخاصة مثل تلك المصطلحات بمفهومها الدقيق، في تعامله مع الأطفال غير العاديين على نحو خاص ووصف مظاهر سلوكهم.

## مفهوم القياس:

ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم القياس، أو عملية القياس، ولكنها تجمع في الغالب على تمثيل الصفة أو موضوع القياس بطريقة كمية أو رقمية، وعلى ذلك يعرف مهرنز (Mehrens,1995) عملية القياس على أنها تلك العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، ويؤيد ذلك كل من جلفورد (GUILFORD، 1954) وكيرلنجر (Keerlinger,1993)، وهوبكنز وستانلي (Hopkins & Stanly,1981) وفي التربية الخاصة أمثلة كثيرة تعبر عن مفهوم عملية القياس وتمثيلها للصفات أو الظواهر موضوع القياس بمعلومات كمية أو رقمية، فمثلاً يعبر عن القدرة العقلية بنسبة الذكاء 90 أو 110، كما يعبر عن القدرة البصرية بنسبة تمثل القدرة البصرية (Visual Acuity) مثل 20/200 أو 6/6، كما يعبر عن القدرة السمعية بوحدات تسمى ديسبل (Decibel) مثل 20 وحدة ديسبل أو 70 وحدة ديسبل، كما يعبر عن حالات صعوبات التعلم بدرجات مئينية تزيد أو تقل عن 36 درجة مئينية، كما يعبر عن الاضطرابات الانفعالية بدرجة فرعية أو كلية تمثل درجة الاضطراب الانفعالي لدى الفرد، وهكذا يتم وصف مظاهر السلوك لفئات التربية الخاصة رقمياً أو كمياً وهذا هو المقصود بمفهوم القياس في التربية الخاصة.

## مفهوم أداة القياس:

---

*2 ظهر هذا الجزء من الكتاب في كتاب أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة للمؤلف نفسه (2013).

ظهـرت تعريفـات وتفسيرات متعددة لمفهـوم أداة القياسـ، ولكنها تجمع على تفسـير لها يتمثل في أنهـا الطريقـة أو الأسلـوب الـذي تقاس به صفة ما أو ظاهـرة ما أو موضوع مـا، إذ يعرف مهرنز (Mehrens،1995) أداة القياس على أنها أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغـة رقمية أما كرونبـاخ (Cronbach،1960) فيعرفها على أنها طريقـة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصـين أو أكـثر، أما انستـازي (Anstasi،1976) فتعرف أداة القياس علـى أنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك.

تظهـر أدوات القياس في عدد من الصور، كالاختبار (TEST) والمقياس (SCALE) وقائمة التقدير (Rating Checklist). وقـد تصنـف المقاييـس إلى أنـواع بنـاءً على خصائص مميزة لهـا كالمقياس الأسمـي (Nominal Scale) والـذي فيه تصنف الظواهـر أو مواضيع القياسـ إلى فئات أو مجموعة رقميـة، والأمثلة التالية توضح ذلـك: تسمية الأفراد، تسمية وتصنيف أرقـام الهواتف حسب مناطق المدينـة، تسمية قاعات التدريس، تسمية الشوارع... الخ. ووفق هذا النوع من المقاييس فان التسمية لا تعني الأفضلية.

وفي التربيـة الخاصـة أمثلة كثيرة توضح مفهـوم المقياس الأسمي، ففيها نعطـي رقماً لكل اختبار أو مقياسـ مثـل ستانفورد بينيه أو مقياس وكسلر، أو مقياس السلـوك التكيفي، أو قد تعطي رقماً لكل مجموعـة أو فئة من فئات الاطفال غـير العاديين مثل فئة الأطفال الموهبـين، أو فئة الأطفال المعوقين عقلياً أو الصم.

أمـا النـوع الثـاني من المقاييس فهـو مقياس الرتـب (Rank Or Ordinal Scale) والـذي فيه يتم تصنيف مواضيع القياس إلى فئات حسب أهميتها وأفضليتها تنازلياً أو تصاعدياً دون أن يعكس ذلك مـدى الفروق بين كل فئة وأخرى، والأمثلة الآتية توضح ذلك، فمثلاً تصنيف الطلبة حسب صفوفهم، أو مستوياتهـم التحصيليـة أو درجاتهـم العليمة، أما في التربية الخاصـة فالأمثلة كثيرة والتي توضح مفهـوم مقياس الرتـب، فمثلاً يصنف الطلبة إلى فئـات أو مستويات متدرجة حسـب قدرتها العقلية (موهوبون، متفوقون، عاديون، بطيئو التعلم، معوقون عقلياً) أو حسب قدرتها السمعية (عاديون، ذوو الإعاقـة السمعية البسيطة، ذوو الإعاقة المتوسطة، ذوو الإعاقـة السمعية الشديدة) أو حسب قدرتها البصرية (عاديون، ذوو الإعاقة البصرية الجزئية، ذوو الإعاقة البصرية الكلية).

أمـا النوع الثالث مـن المقاييس فهو مقياس الفـترات (Interval Scale) والـذي يتم فيه تصنيف مواضيـع القياس إلى فئات حسب أهميتها وأفضليتها تنازليـاً أوتصاعدياً، ولكنه يعكس مدى الفروق الحقيقـة في ذلـك التصنيف، ولذا يتصف هـذا المقياس بوحداته المتساوية، ويسهـل إجراء العمليات الحسابيـة الأربعة لنتائجه، ويتميز بوجود ما يسمى بالصفـر الفرضي فيه (Arbitrary Zero) والذي لا يعنـي عدم وجـود الظاهرة موضـوع القياس، والأمثلة الـواردة في مقياس الرتـب تنطبق على هذا المقياسـ، ولكـن مع ملاحظة وجود فـروق دقيقة، حقيقية، تعكس مدى الاختـلاف بين كل فرد وآخر،

فمثـلاً يصنف الأفراد حسب قدرتهم العقلية على نحو يعكس الأداء الحقيقي لكل فرد ومدى اختلافه عن الفرد الذي يليه فمثلاً نسبة ذكاء س 130 في حين أن نسبة ذكاء ص 125.

أمـا النوع الرابـع من المقاييس فهو مقيـاس النسبة (Ratio Scale) والـذي تتوافر فيه مواصفات مقياس الفترات فيما عدا تميزه بوجود الصفر الحقيقي (Absolute Zero)، ولا يستخدم في الغالب مثـل هـذا النوع من المقاييس في ميدان العلوم التربوية على نحو عـام، أو ميدان التربية الخاصة على نحو خاص.

وقـد تقسم أدوات القياس إلى نوعين، حسب نوع المعايير المستخدمـة فيها، وعلى ذلك فهناك ما تسمـى بالاختبارات محكية المرجع، ويطلق عليها مصطلـح (Criterion-Referenced Test) وفي هذا النـوع من الاختبارات يتـم تحديد المعيار أو المعايير من قبل المدرس أو الأخصائي وتوضع بناءً على ما يتوقـع مـن المفحوص، فمثلاً يتوقـع أن يحقق س نسبة نجاح تصـل إلى 90%، في حين يتوقع أن يحقق ص نسبة نجاح تصل إلى 50%، وهكذا..... ويكثر استخدام مثل هذا النوع من الاختبارات في ميدان التربيـة الخاصة، وهناك الاختبارات التي تسمى بالاختبـارات معيارية المرجع ويطلق عليها مصطلح (Norm – Referenced Test)، وفي هـذا النـوع مـن الاختبـارات يقـارن أداء الفرد بـأداء مجموعة مرجعيـة أو بأداء المجموعـة العمرية التي يتنمي إليها، كاختبارات الذكاء مثلاً حيث يقارن أداء الفرد بـأداء المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، وتستخدم مثل هذه الاختبارات في أغراض تصنيف الطلبة وتحديـد مواقعهم عل منحنى التوزيـع الطبيعي مثلا إذا ما استخدمت اختبـارات الذكاء كاختبارات معيارية مرجعية لتصنيف الطلبة.

كما تقسم أدوات القياس، إلى أدوات القياس المسحية المبدئية (Screnning Tests) وتسمى أحياناً أدوات القياسـ غير الرسيمـة (Informal Tests)، وأدوات القياس المقننـة (Standardized Tests)، وتسمـى أحياناً بـأدوات القياس الرسميـة (Formal Tests) وغالباً ما تتصـف أدوات القياس المقننة بأن لها دلالات صدق وثبات ومعايير خاصة بها، في حين قد لا تتصف أدوات القياس المسحية المبدئية بذلك.

وفي مجـال التربيـة الخاصـة أمثلـة كثيرة علـى كلا النوعين مـن أدوات القياس تلـك، فمن بين المقاييـس المقننة، مقاييـس الذكاء المعروفة كمقاييـس ستانفورد بينيه، أو كسلـر، أو تورانس للتفكير الإبداعي أو مقياس رينزولي لتقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين، أو مقياس الجمعية الأمريكية للتخلـف العقلي والمسمى مقياس السلوك التكيفي، أو مقياس الينوى للقدرات السيكولغوية، أو مقياس بيركس لتقدير السلوك.....إلخ.

كمـا تمثل الاختبارات الآتية أمثلـة على الاختبارات المسحية السريعـة في مجال التربية الخاصة، كاختبـارات القـراءة مثل اختبار مهـارات القـراءة، واختبار مهـارات الكتابة، في صورهـا الأصلية،

واختبار دوريل لصعوبات القراءة، واختبارات سلنقرلاند المسحية للصعوبات اللغوية الخاصة...إلخ.

## مفهوم التقويم أو التشخيص:

ظهـرت تعريفـات وتفسيرات متعـددة لمفهوم التقـويم أو التشخيص ولكنها تجمـع على تفسيرات اجرائيـة تتمثل في إصـدار حكم على ظاهرة ما (بعد قياسها)، أو موضوع ما وفق معايير (Norms) خاصة بتلك الظاهرة، كما تتضمن تلك التعريفات توضيحاً لجوانب القوة والضعف في تلك الظاهرة، فعلـى سبيل المثال يعـرف مهرنز (Mehrens,1995) التقويم أو التشخيـص على أنه تلك العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها، كما يعد هاول وزملاءه (Howell Et Al.,1979) التشخيص على أنه شكل من أشكال التقويم، وهو مصطلح مستعار من العلوم الطبية، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة، لأغراض الحكم على السلوك. وفي التربية الخاصة أمثلة متعددة على عملية التقويم أو التشخيص، فمثلاً يصنف الأفراد إلى موهبين أو عاديين أو معوقـين عقليـاً بنـاءً على نسب ذكائهـم، كما يصنف الأفـراد إلى عاديين، أو معوقـين سمعياً بناءً علـى عدد وحـدات الديسبل المقاسة لديهم، كمـا يصنف الأفراد إلى عاديـين أو معوقين بصرياً بناءً علـى قدراتهم البصرية المقاسة سواء بواسطة الأخصائي في البصريات أو وفق لوحة سنلن المعروفة، كمـا يصنف الأفـراد إلى عاديين، أو ذوي صعوبـات التعلم بناءاً على أدائهم علـى المقاييس الخاصة بصعوبـات التعلـم، في حين يصنف الأفراد إلى عاديين أو ذوي اضطرابـات انفعالية بناءً على أدائهم علـى مقاييس الاضطربـات الانفعالية، وهكذا يتم تقييم أداء الفـرد أو تشخيصه بناءً على المعلومات التـي يحصل عليها نتيجة لعملية القياس ومقارنتها بالمعايير الخاصة بكل مظهر من مظاهر السلوك التي يقيسها ذلك المقياس.

### العلاقة بين أداة القياس، وعمليتي القياس والتقويم:

تُعـد العلاقـة بين أداة القياس وعمليتـي القياس والتقويم قوية ومترابطة ومكملـة لبعضها بعضاً، إذ يصعـب إجراء عمليتـي القياس والتقويم من غير وجود الأداة المناسبـة، كما يصعب إجراء عملية التقويم من غير عملية القياس، وعلى ذلك:

أ- تُعد أداة القياس التي تتوافر فيها دلالات الصدق والثبات المقبول، شرطاً أساسياً من شروط عمليتي القياس والتقويم.

ب- تُعد عملية القياس، بنتائجها الكمية، للظاهرة موضوع القياس، شرطاً أساسياً من شروط عملية التقويم وسابقة لها.

ج- تُعد عملية التقويم (التشخيـص) عملية تتخذ فيها القرارات المناسبة Making Decisions،

وتتوقف دقة القرار ومناسبته بناءً على المعلومات التي تقدمها عملية القياس.

**أهداف القياس والتقويم:**

تتلخص أهداف عمليتي القياس والتقويم في اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلى المكان المناسب أو إعداد خططهم التربوية، وفي التربية الخاصة تبدو أهداف عمليات القياس والتقويم (التشخيص) في النقاط الآتية:

تصنيف الطلبة غير العاديين إلى فئات أو مجموعات متجانسة.

تحديد موقع الطلبة غير العاديين على منحنى التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية.

تحويل/ إحالة الطلبة غير العاديين إلى البيئات التربوية المناسبة لهم.

إعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها.

إعداد الخطط التعليمية الفردية للطلبة غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها.

إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها.

## شروط أدوات القياس:

**مقدمة:**

تُعد عملية القياس، عملية أساسية في عمل الأخصائي الذي يعمل في ميدان القياس والتشخيص عموماً، وخاصة في ميدان التربية الخاصة، نظراً لطبيعة وظروف عملية القياس وإجراءاتها مع الأطفال غير العاديين، وحتى تعطي عملية القياس، أياً كان ميدانها، نتائج تساعد أصحاب القرار على اتخاذ القرار المناسب، فإنه لابد وأن تتوافر العديد من الشروط في أداة القياس نفسها، ومن ثم توفر شروط أخرى في الفاحص أو الأخصائي في القياس، إذ أن مصادر الخطأ في القياس قد تأتي من ثلاثة مصادر هي: أداة القياس، موضوع القياس، والفاحص. وتُعد الشروط العامة لأدوات القياس أكثر أهمية في انجاح عملية القياس، وأهم تلك الشروط صدق أداة القياس وثباتها، وتوافر معايير خاصة بها، بالإضافة إلى شروط أخرى تبدو في كلفة أداة القياس وإجراءات تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها.

وسوف يتم عرض شروط أدوات القياس، وأهمها الصدق والثبات بشكل موجز.

## صدق الاختبار (Test Validity):

يُعد صـدق الاختبار شرطاً أساسياً من شروط أدوات القياس الفاعلة، في قياس الظاهرة موضوع القياس، ويقصد بصدق الاختبار، أن يقيس الاختبار ما وضـع من أجله، وبكلمة أخرى فإن المقصود بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس هدف أو جانب محدد، وتبدو هذه الصلاحية في أشكال متعددة منها صدق محتوى الاختبار (Content Validity) والصدق التلازمي للاختبار (Concurrent Validity) والصـدق التنبـؤي للاختبـار (Predictive Validity) وصـدق بناء الاختبـار (Construct Validity).

وسوف يتم توضيح هذه الأنواع من الصدق على نحو موجز.

### صدق المحتوى:

ويقصـد بذلـك مدى تطابق فقرات المقياس مـع مضمون أو محتوى أو هدف الاختبار ويسمى أحيانـاً هـذا النوع من الصـدق بالصدق الظاهـري (Face Validity) والذي يعني مـدى تطابق اسم الاختبـار مع محتواه، كما يسمى أحياناً بصدق العينة من السلوك (Sampling Validity) والذي يعني مـدى تمثيل فقـرات الاختبار لعينة من مظاهـر السلوك الممثلة للسلوك المـراد قياسه (Borg & Gall, 2007).

ويمكن التحقق من دلالات صدق محتوى الاختبار باتباع أسلوب مراجعة المحكمين حيث يطلب إلى عـدد مـن المحكمين ومن ذوي الاختصاص مراجعة فقرات المقيـاس للحكم على مدى مطابقة فقرات المقيـاس لمحتواه أو أهدافه، كما قـد تتضمن عملية مراجعة فقرات المقياس مدى وضوح تلك الفقرات مـن الناحية اللغوية، وقد يعبر عن نتائج عملية التحكم بعبـارات وصفية، أو رقمية تمثل مدى الاتفاق بين المحكمين على صلاحية فقرات المقياس وارتباطها بمحتواه، وقد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح إجراءات التحقق من صدق محتوى عدد من الاختبارات والمقاييس.

### الصدق التلازمي:

ويقصـد بذلـك مدى التطابـق أو الارتباط بـين الأداء على فقرات الاختبار الحـالي، والأداء على فقـرات اختبـار آخر ثبت صدقـه، في الوقت نفسه، أو مـن خلال فترة زمنية قصـيرة، ويطلق أحيانا علـى مثل هذا النوع مـن الصدق بصـدق المحـك (Criterion Related Validity) ويمكن التحقق من دلالات الصـدق التلازمي للأختبار بعامـل الترابـط (Coefficient Of Correlation) بين الأداء على كل مـن الاختبارين، وتعكس معاملات الترابط العالية بين الاختبارين درجة أعلى من دلالات الصدق التلازمي، والعكس صحيح، وقد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح إجراءات التحقق من الصدق

التلازمي لعدد من الاختبارات والمقاييس.

### الصدق التنبؤي:

ويقصد بذلك مدى التطابق أو الارتباط بين الأداء على فقرات الاختبار الحالي والأداء على فقرات اختبار آخر يجري في المستقبل، ويطلق أحياناً على مثل هذا النوع من الصدق بصدق المحك (Criterion Related Validity)، ويمكن التحقق من دلالات الصدق التنبؤي للاختبار بمعامل الترابط (Coefficient Of Correlation) بين الأداء على كل من الاختبارين، وتعكس معاملات الترابط العالية درجة أعلى من دلالات الصدق التنبؤي، وقد وردت في سياق هذا الكتب أمثلة توضح إجراءات التحقق من دلالات الصدق التنبؤي لعدد من الاختبارات والمقاييس.

### صدق البناء للاختبار:

ويقصد بذلك النوع من الصدق، الذي يبين مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار، أو الخلفية النظرية التي انطلق منها الاختبار، وبين فقرات الاختبار، أو بكلمة أخرى إلى أي مدى يقيس الاختبار الفرضيات التي بني عليها الاختبار، ويطلق أحياناً على مثل هذا النوع من الصدق، صدق المفهوم أو البناء (Construct Validity) أو صدق التكوين الفرضي (Hypothetical Construct Validity).

ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للاختبار باتباع أسلوب فاعلية الفقرات أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية على الاختبار، أو باتباع أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات المقياس، أو باتباع أسلوب التمييز بين الفئات العمرية (Age Scale) أي قدرة المقياس على التمييز بين الفئات العمرية التي يغطيها المقياس، أو بقدرته على التمييز بين الفئات أو المجموعات المتباينة من حيث أداءها على مظهر ما من مظاهر السلوك.

وقد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح إجراءات التحقق من دلالات صدق البناء لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## ثبات الاختبار (Test Reliability):

يُعد ثبات الاختبار شرطاً أساسياً من شروط أدوات المقياس الفاعلة في قياس الظاهرة موضوع القياس ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نتائج متماثلة أو متقاربة في قياسه لمظهر ما من مظاهر السلوك إذا ما استخدم ذلك المقياس أكثر من مرة أو إذا ما استخدم بطرائق أخرى، وتبدو

قيمـة ثبات الاختبـار في قدرته على الكشف عن الفرق في الأداء بين الأفـراد ويعبر عن ثبات الاختبار بمعامـل الثبات (Reliability Coefficient) حيث يكشف معامل الثبات عن الفروق الحقيقية في الأداء بين الأفراد وهو ما يسمى بالتباين الحقيقي (True Variance). كما يكشف معامل الثبات عن الفروق غـير الحقيقية في الأداء بين الأفراد وهو ما يسمى بالتباين الخطأ (Error Variance) ويسمى التباين الحقيقي والتباين الخطأ في الأداء على المقياس بالتباين الكلي (Total Variance) وعلى ذلك فإن:

التباين الكلي = التباين الحقيقي + التباين الخطأ

ويحسب معامل الثبات (ر) بطرائق متعددة، سوف يتم عرضها على نحو موجز: كما يذكرها بورج وزميله (Borg & Gall، 2007)، وثورندايك وزملاؤه (Thorndike Etal، 1991).

أولاً: طرائق الاتساق الداخلي للاختبار

تتعـدد طرائق حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار والذي يطلق عليه مصطلح (Coefficient Of Internal Consistancy) ومنها:

## طريقة التجزئة النصفية: (Split Half – Procedure)

تُعد طريقة التجزئة النصفية من الطرائق المشهورة في حساب معامل ثبات الاختبار، حيث تعكس هذه الطريقة مدى الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار، وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار على عينة مـا، ثم تقسم فقرات الاختبـار إلى قسمين، تمثل الأولى الفقرات الفردية على الاختبار، في حين تمثل الثانيـة الفقـرات الزوجية علـى الاختبار، ثم يحسب معامـل الترابط بين أداء الأفـراد على الفقرات الفرديـة، والزوجية، ويصحح معامل الثبات الناجم بمعادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown Formula) لكـي يتم التوصـل إلى معامل الثبات لكل الاختبار، وقـد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل الثبات لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## طريقة حساب الثبات بدلالة الأداء على الفقرة (Test Item Analysis Procedure)

تُعـد طريقة حساب الثبات بدلالـة الأداء على الفقرة من الطرق المشهورة أيضاً في حساب معامل ثبـات الاختبـار، وتعكس هذه الطريقـة أيضاً مدى الاتسـاق الداخلي بين فقـرات الاختبار، وفي هذه الطريقـة يطبـق الاختبار على عينة ما، ويحسب معامل الثبات بإيجاد مدى الاتساق ما بين الأداء على الفقـرة، والأداء على الاختبـار الكلي، ومن المعادلات الرياضية المعروفـة المستخدمة في هذه الطريقة معادلة كيودر ريتشاردسـون رقم (20، و21) والمعروفة باسم: (Kuder– Reichardson Formulas 20 & 21).

وتُعد المعادلة رقم (20) من المعادلات المعروفة والمعتمدة من قبل الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، وخاصة في الاختبارات المقننة، في حين تعد المعادلة رقم (21) من المعادلات المعروفة أيضاً، ولكنها أكثر سهولة وتوفيراً للوقت والجهد من المعادلة (20)، كما تعد معادلة كرونباخ ألفا (Coronbach Alpha) من المعادلات الرياضية المستخدمة في حساب الثبات وفق هذه الطريقة، وقد ورد في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام هذه الطريقة في حساب معامل الثبات لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## ثانياً: طريقة الصور المتكافئة

يمكن حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة أخرى تسمى طريقة الصور المتكافئة ويسمى معامل الثبات في هذه الحالة باسم معامل ثبات الصور المتكافئة للاختبار: (Reliability Coefficient Of Equivalence).

وفي هذه الطريقة يصمم صورتان متكافئتان للاختبار (Two Parallel Forms Of The Test)، ويتم تطبيق صورتي الاختبار على نفس العينة، ثم يحسب معامل الترابط بين الأداء على صورتي الاختبار، ويشترط في هذه الحالة توافر صورتين متكافئتين من الاختبار من حيث عدد الفقرات وترتيبها وصعوبتها وتصميمها، وقد ورد في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام هذه الطريقة في حساب معامل الثبات لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## ثالثاً: طريقة الإعادة

يمكن حساب معامل ثبات لاختبار بطريقة أخرى تسمى طريقة الاعادة ويسمى معامل الثبات وفق هذه الطريقة باسم: (Test – Re – Test Reliability).

وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار على عينة ما، ثم يعاد تطبيقه بعد فترة من الزمن، ثم يحسب معامل الترابط بين الأداء في مرتي التطبيق، ويلجأ الباحث إلى مثل هذه الطريقة حين يصعب استخدام الطرائق الأخرى في حساب معامل ثبات الاختبار، وقد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام هذه الطريقة في حساب معامل الثبات لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## رابعاً: طريقة اتفاق المقيمين

تُعد طريقة اتفاق المقيمين من الطرائق المعروفة أيضاً في حساب معامل ثبات الاختبار، وتسمى هذه الطريقة باسم (Raters Agreement Procedure).

وفي هذه الطريقة يحسب معامل ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الترابط بين تقييم

المقيمين لنفس المجموعة من الأفراد، وتسمى هذه الطريقة أيضاً باسم طريقة ثبات المصححين (Reliability Of Scorers) وقد يلجأ الباحث إلى مثل هذه الطريقة حين يصعب استخدام الطرائق الأخرى في حساب معامل الثبات، وقد وردت في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام هذه الطريقة في حساب معامل الثبات لعدد من الاختبارات والمقاييس.

## خامساً: طريقة الخطأ المعياري

تُعد طريقة الخطأ المعياري في المقياس من الطرائق المعروفة أيضاً في حساب معامل الثبات وتسمى هذه الطريقة باسم: (Standerd Error Of Measurment).

وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار أكثر من مرة على العينة، ويحسب الخطأ المعياري لدرجات العينة فكلما كان الخطأ المعياري كبيراً كلما كان معامل الثبات متدنياً والعكس صحيح، وقد ورد في سياق هذا الكتاب أمثلة توضح استخدام أسلوب الخطأ المعياري للتعرف إلى معامل ثبات المقياس أو الاختبار (أبو زينة، 1992).

## العلاقة بين صدق الاختبار وثباته:

تُعد العلاقة وثيقة بين صدق الاختبار وثباته، فكلاهما، وجهان لشيء واحد هو مدى صلاحية ذلك الاختبار في أن يقيس ما وضع لقياسه في اعطاءه نتائج متماثلة، إذ يفترض في الاختبار الجيد أن يكون صادقاً وثابتاً، ولذا يفترض أن تكون العلاقة بين كل منهما علاقة ارتباطية عالية وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في صدق الاختبار وثباته منها تلك العوامل المتعلقة بالاختبار نفسه من حيث لغته، وإجراءات تطبيقه وتصحيحه، وصياغة فقراته، وسهولة تلك الفقرات أو صعوبتها، وطول الاختبار أو قصره... الخ. ومنها تلك العوامل المتعلقة بالمفحوص نفسه، ويقصد بها تلك العوامل المرتبطة بالحالة النفسية للمفحوص وطريقة استجابته على فقرات الاختبار، وظروفه الصحية... الخ. ومنها تلك العوامل البيئية، والمتعلقة بشروط عملية تطبيق الاختبار مثل العوامل الفيزيائية كالإضاءة والتهوية، ودرجة الحرارة، والضوضاء... إلخ.

## قائمة بأدوات القياس والتشخيص في التربية الخاصة في صورها الأردنية*[3]:

فيما يلي قائمة بأدوات القياس والتشخيص في التربية الخاصة، والتي توافرت فيها دلالات صدق

*3 يرجى الرجوع إلى كتاب أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة (2013) للمؤلف لمزيد من التفصيلات عن هذه المقاييس

وثبات ومعايير تبرر استخدامها كأدوات لجمع البيانات واستخدامها في البحوث ذات العلاقة بالتربية الخاصة.

- الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه.
- الصورة الأردنية من مقياس وكسلر للذكاء.
- الصورة الأردنية من مقياس جودانف- هارس للرسم.
- الصورة الأردنية من مقياس مكارثي للقدرة العقلية.
- الصورة الأردنية من مقياس المفردات اللغوية المصورة.
- الصورة الأردنية من مقياس الذكاء المصور تقويم الكفاية العقلية للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي/ الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية النمائية.
- الصورة الأردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية.
- الصورة الأردنية من مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس مهارات الكتابة للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس مهارات التهيئة المهنية للمعوقين عقلياً.
- الصورة الأردنية من مقياس التحصيل (WRAT).
- الصورة الأردنية من مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.
- الصورة الأردنية من مقياس رينزولي للسمات السلوكية للطلبة الموهوبين.
- الصورة الأردنية من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.
- الصورة الأردنية من المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية.
- الصورة الأردنية من مقياس السمات الشخصية العقلية التي تميز المبدعين في المرحلة الثانوية الأردنية.
- الصورة الأردنية من مقياس الخصائص الشخصية للموهوبين.
- الصورة الأردنية من مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية.

- الصورة الأردنية من مقياس جوردان لصعوبات القراءة والكتابة.
- الصورة الأردنية من مقياس مايكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الصورة الأردنية من مقياس فروستنج للإدراك البصري.
- الصورة الأردنية من مقياس ويب مان للتمييز السمعي.
- الصورة الأردنية من مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- الصورة الأردنية من مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد.
- الصورة الأردنية من قائمة السلوك التوحدي.
- الصورة الأردنية من مقياس وعلاج حالات التوحد (ATEC).
- الصورة الأردنية من مقياس التوحد الطفولي (GARS).
- الصورة الأردنية من مقياس السلوك التوحدي.

## إجراءات جمع البيانات:

يتوافر في دليل كل مقياس من المقاييس المعروفة في مجال التربية الخاصة تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه، والشروط الواجب توافرها في الفاحص، وعلى الباحث أن يلتزم بتلك التعليمات، وعلى سبيل المثال يتوافر في دليل الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه مجموعة الإجراءات التي يفترض بالفاحص اتباعها حتى يصل إلى معلومات كمية عن أداء المفحوص يعبر عنها بنسبة الذكاء من حيث حساب العمر الزمني والقاعدي والعقلي وأخيراً نسبة الذكاء. كما يتوافر في دليل مقياس السلوك الاجتماعي في صورته الأردنية تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه والتي تتلخص في تقييم كل فقرة في كل بُعد من أبعاد المقياس بقسميه التكيفي واللاتكيفي، ومن ثم حساب الدرجة الخام، ثم تحويلها إلى رتبة مئينيه وأخيراً رسم الصفحة البيانية للأداء على المقياس.

## إجراءات معالجة البيانات إحصائياً:

يمكن للباحث بعد جمع البيانات عن عينة الدراسة باستخدام أدوات البحث المناسبة أن يفكر بالأساليب الإحصائية المناسبة لموضوع بحثه، حيث تختلف هذه الأساليب باختلاف طبيعة البحث، ومن هذه الأساليب الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية ومقاييس النزعة المركزية.
- اختبار "T" .
- المئينات
- الرسوم البيانية.
- الدرجات التائية والزائية.
- معاملات الارتباط.
- تحليل التباين.
- تحليل التغاير أو التباين المشترك.
- كاي تربيع.
- أساليب الإحصاء الوصفي.
- أساليب الإحصاء التحليلي.

## التصميم الإحصائي للبحث:

يفترض بالباحث أن يفكر بالتصميم الإحصائي المناسب لطبيعة بحثه، وأن يوظف الأساليب الإحصائية السابقة في التصميم المناسب، وعلى الباحث أن يسأل نفسه ما طبيعة البحث الذي يجريه الباحث هل هو بحث وصفي أو مسحي أو ارتباطي أو تجريبي أو شبه تجريبي، نوعي؟ وعليه بعد ذلك أن يفكر بالأساليب الإحصائية المناسبة لكل بحث، ويمكن للقارئ أن يعود إلى الفصل الثاني والثالث من هذا الكتاب للاطلاع على أنواع البحوث، وأنواع التصاميم، لمزيد من التفصيلات.

7

# الفصل السابع

## كتابة نتائج الدراسة في التربية الخاصة:

- مقدمة
- تحديد أهداف الدراسة.
- عرض أسئلة الدراسة.
- كيفية الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية كالجداول أو الأشكال أو الرسوم البيانية أو الإحصائيات ذات العلاقة من الحاسب الآلي.
- تفسير النتائج.
- تعريف موجز ببعض الأساليب الإحصائية المعروفة.

## مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى تعريف الدارس المختص بكيفية كتابة نتائج الدراسة (البحث، الأطروحة، الرسالة)، ويمثل الفصل الرابع في البحث أو الأطروحة أو الرسالة فصل عرض نتائج الدراسة، ويُعد هذا الفصل من أهم فصول الدراسة، حيث يظهر هذا الفصل النتائج التي توصل إليها الباحث وفيها إجابة عن مشكلة الدراسة وأسئلتها بالطرائق الإحصائية المناسبة، حيث يترك للجهات ذات العلاقة تحديد مدى الاستفادة من هذه النتائج أو البحث عن تطبيقاتها العملية في الميدان إن أمكن. والسؤال الرئيس هنا هو كيف يعرض الباحث نتائج دراسته؟ وكيف يستخدم الأساليب الإحصائية في هذا العرض؟ وكيف يفسر نتائج دراسته؟

قد يصعب الإجابة عن الأسئلة السابقة، ولكن المصادر والمراجع ذات العلاقة تشير إلى بعض العموميات أو التوجهات العامة والتي قد تساعد الباحثين المبتدئين على عرض نتائج أبحاثهم أو دراساتهم.

### عرض نتائج البحث أو الدراسة:

من المناسب للباحث المبتدئ أن يذكر وعلى نحو موجز في بداية فصل النتائج هدف دراسته، وأسئلة الدراسة، وعينة الدراسة، وأدواتها، وكيفية معالجة البيانات إحصائياً، ثم يعرض أسئلة الدراسة كما وردت في الفصل الأول، ويجيب عن تلك الأسئلة بالترتيب، وبهذه الطريقة يسهل على القارئ المختص فهم نتائج الدراسة، مستعيناً بالجداول أو الأشكال البيانية.

وتوضح الأمثلة الآتية نماذج من عرض النتائج في ميدان التربية الخاصة، حسب أهداف الدراسة وباستخدام الجداول أو الرسوم البيانية.

## مثال رقم (1):

# فاعلية صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لطلبة صعوبات التعلم والمعاقين عقليا والعاديين

إعداد: أحمد عبدالله الربابعة

إشراف: الأستاذ الدكتور فاروق الروسان

(2011)

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية من مقياس كونرز لتقديرات المعلمين (Conner's Teacher Rating Scale-Revised) (CTRS-RL) لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، وإلى التواصل إلى معايير أولية للأداء على المقياس لتلك الحالات. وسعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس كونرز لتقديرات المعلمين (CTRS-RL) لضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة أردنية من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية البسيطة؟
2. ما هي دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس كونرز لتقديرات المعلمين (CTRS-RL) لضعف الانتباه والنشاط الزائد على عينة أردنية من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية البسيطة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0،05$) بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس على الصورة الأردنية من مقياس كونرز (Ctrs-Rl)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير العمر على الصورة الأردنية من مقياس كونرز (Ctrs-Rl)؟

وقد تمت الإجابة عن الأسئلة السابقة بالترتيب في فصل "نتائج الدراسة" وسوف يتم عرض

الإجابة على جزء من السؤال الأول فقط[4].

## الفصل الرابع

## نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من دلالات صدق وثبات ومعايير صورة أردنية من مقياس كونرز لتقديرات المعلمين لاضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، ويتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:** "ما هي دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة أردنية من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية؟"

وقد تم التحقق من صدق الصورة الأردنية من مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد من خلال الطرائق الآتية:

### 1. صدق المحتوى (Content Validity):

تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس من خلال ترجمته إلى اللغة العربية بصورته الأولية والمكونة من (59) فقرة. وقد تم استخدام أسلوب الترجمة العكسية (Back Translation Procedure) للتأكد من سلامة الترجمة ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من أساتذة التربية الخاصة، والقياس والتقويم، وعلم النفس، ذوي الخبرة مع حالات اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد بهدف معرفة مدى ملائمة الصياغة اللغوية ومناسبتها للبيئة الأردنية وارتباط الفقرات مع أبعاد المقياس. ويوضح الملحق رقم (5) أسماء المحكمين وكذلك نموذج التحكيم والفقرات التي تم تعديلها ملحق رقم (6) ونسب اتفاق المحكمين على كل فقرة ملحق رقم (7)، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات من غير حذف أي فقرة من الفقرات، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين الاجمالية (95،2%) حيث تكونت اداة الدراسة بصورتها النهائية من ثلاثة عشر بعداً وهي كالآتي:

ويبين الجدول رقم (8) النسخة النهائية من الصورة الأردنية لمقياس كونرز بعد التحكيم لأبعاد المقياس وعدد فقراته، في حين يمثل الملحق رقم (11) المقياس بصورته النهائية.

---

4 لمزيد من المعلومات فيرجى الرجوع إلى رسالة أحمد ربابعة (2011) أنظر قائمة المراجع.

جدول رقم (8): أبعاد مقياس كونرز في صورته الأردنية بُعد التحكيم

| البُعد | عدد الفقرات | الفقــرات |
|---|---|---|
| A (المعارضة) | 6 | 47.37.19.10.7.1 |
| B (المشاكل المعرفية وقصور الانتباه) | 8 | 56.49.40.30.21.17.12.3 |
| C (نشاط زائد) | 7 | 42.39.29.20.11.8.2 |
| D (قلق وخجل) | 6 | 51.32.25.23.14.5 |
| E (السعي نحو الكمال) | 6 | 53.43.33.24.15.6 |
| F (مشاكل إجتماعية) | 5 | 41.31.22.13.4 |
| H (معيار كونارز) ل ADHD | 12 | 57.55.52.50.48.44.38.35.26.17.8.59 |
| I (الاندفاعية وعدم الاستقرار) | 6 | 35.34.26.17.16.8 |
| J (البعد الانفعالي) | 4 | 54.45.25.7 |
| K (مجموع بعدي الاندفاعية والانفعالية) | 10 | 54.45.25.7.35.34.26.17.16.8 |
| L (معايير DSM-IV لقصور الانتباه) | 9 | 58.57.49.28.27.18.12.9.3 |
| M (معايير DSM-IV للنشاط الزائد والاندفاعية) | 9 | 55.46.44.42.39.36.29.20.11 |
| N (معايير DSM-IV لقصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية) | 18 | 29.20.11.58.57.49.28.27.18.12.9.3 55.46.44.42.39.36 |

٢. الصدق التلازمي (Concurrent Validity):

تم التحقق من الصدق التلازمي لمقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد في صورته الأردنية مـن خـلال حساب معامل الارتبـاط بين درجات الطلبة علـى فقراته ودرجاتهم علـى فقرات مقياس تشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد التي قامت ببنائـه (جريسات، 2007)، حيث تم تطبيق المقياسـين على عينة مكونة من (45) طالباً وطالبة تمثـل الفئات العمرية والفئات العقلية، والجداول (9) يبين توزيع أفراد عينة الصدق التلازمي تبعاً لمتغير الفئات العمرية.

جدول رقم (9): توزيع أفراد عينة الصدق التلازمي تبعاً لمتغير الفئات العمرية (ن=45)

| الفئات العمرية | العدد |
|---|---|
| 7 – 5 | 11 |
| 10 – 8 | 12 |
| 13 – 11 | 12 |
| 16 – 14 | 10 |
| المجموع | 45 |

وقـد تم حسـاب جميع معاملات الارتباط (R) بين درجات أفراد العينة (ن=45) على كل بعد من أبعاد مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد في صورته الأردنية ودرجاتهم على العلامة الكلية لمقيـاس تشخيص اضطراب الانتبـاه والنشاط الزائد والتي قامت ببنائـه (جريسات، 2007)، ويبين الجدول رقم (10) ذلك.

جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل بُعد من أبعاد مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد في صورته الأردنية ودرجاتهم على فقرات مقياس

تشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد (ن=45) (جريسات، 2007)

| أبعاد مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد في صورته الأردنية | معامل الارتباط بين الأداء على مقياس كونرز في صورته الأردنية ومقياس جريسات (2007) |
|---|---|
| A (المعارضة) | 0,82 |
| B (المشاكل المعرفية وقصور الانتباه) | 0,87 |
| C (نشاط زائد) | 0,93 |
| D (قلق وخجل) | 0,75 |
| E (السعي نحو الكمال) | 0.52 |
| F (مشاكل إجتماعية) | 0.77 |
| H (معيار كونارز) لـ ADHD | 0,95 |
| I (الاندفاعية وعدم الاستقرار) | 0,81 |
| J (البُعد الانفعالي) | 0,67 |
| K (مجموع بعدي الاندفاعية والانفعالية) | 0,72 |
| L (معايير DSM-IV لقصور الانتباه) | 0,96 |
| M (معايير DSM-IV للنشاط الزائد والاندفاعية) | 0,95 |
| N (معايير DSM-IV لقصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية) | 0,97 |

يتبين من الجدول (10) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.52) و (0.97)، حيث بلغ أعلاها (0.97) بين بُعد (معايير DSM–IV لقصور الانتباه والنشاط الزائد) والعلامة الكلية.

## مثال رقم (2)

أجرى عوني شاهين (2004) دراسة بعنوان: "الخصائص السلوكية للأطفال ذوي متلازمة داون في عينة أردنية" إشارة إلى أهداف الدراسة وأسئلتها وأسلوب عرض النتائج.

### نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما:

1. التعرف إلى الخصائص السلوكية للأطفال ذوي متلازمة داون في عينة أردنية وذلك في مجالات المهارات اللغوية والعددية والقراءة والكتابة ومهارات التكيف الاجتماعي وأثر متغيرات درجة الإعاقة العقلية (بسيطة، متوسطة) والجنس (ذكر، أنثى) والعمر (6-8 سنوات)، (9-11 سنة)، (12-14 سنة) على هذه الخصائص وتطورها لديهم.
2. استقصاء فعالية أثر برنامج تعليمي لبعض المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال من ذوي متلازمة داون في الفئة العمرية ما بين (6-14 سنة) من طالبة مركز نازك الحريري للتربية الخاصة.

ولتحقيق هدف الدراسة الأول صممت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي أهم الخصائص السلوكية للأطفال ذوي متلازمة داون في مجالات المهارات العددية واللغوية والقراءة والكتابة والتكيف الاجتماعي حسب متغيرات العمر والجنس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين أداء الأطفال ذوي متلازمة داون في المستويات العمرية المختلفة (6-8) سنة، (9-11) سنة، (12-14) سنة على مهارات الكتابة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين أداء الأطفال ذوي متلازمة داون في المستويات العمرية المختلفة (6-8) سنة، (9-11)سنة، (12-14) سنة على المهارات اللغوية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين أداء الأطفال ذوي متلازمة داون في المستويات العمرية المختلفة (6-8) سنة، (9-11) سنة، (12-14) سنة على المهارات العددية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين أداء الأطفال ذوي متلازمة داون في المستويات العمرية المختلفة (6-8) سنة، (9-11) سنة، (12-14) سنة على مهارات القراءة؟

وتظهـر الجداول الآتيـة كيفية عرض النتائج لبعض الأسئلة المطروحـة أعلاه، حيث تعد الجداول من الوسائل المناسبة لعرض النتائج، وفي الدراسة السابقة تظهر الجدول التالي عرضاً لنتائج تحليل التباين الأحادي ومتوسطات الأداء على مقاييس الدراسة.

الجـدول رقم (28): نتائج تحليل التبايـن الأحادي لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأداء أفراد العينة على مهارات التكيف الاجتماعي حسب مستوى الإعاقة العقلية

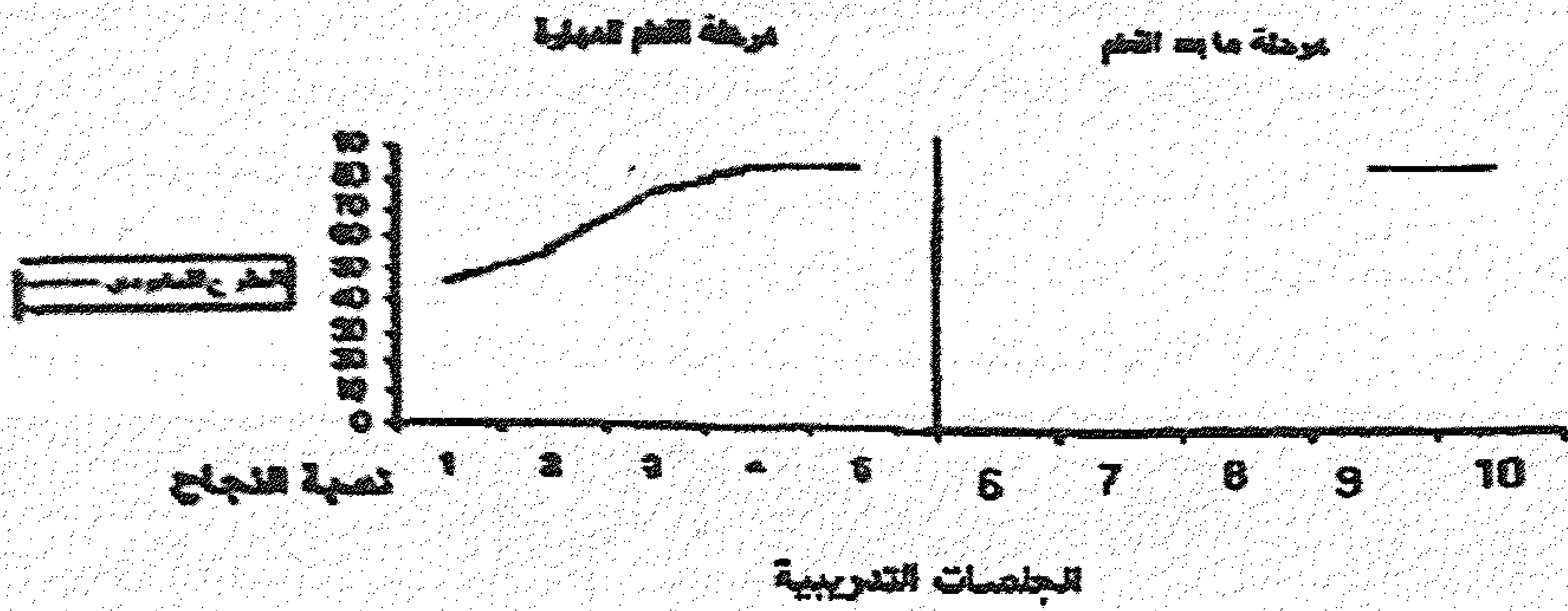
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 15619,367 | 1 | 15619,367 | 51,492 | *0,000 |
| داخل المجموعات | 17593,366 | 58 | 303,334 | | |
| المجموع | 33212,733 | 59 | | | |

* مستوى الدلالة (α = 0,05)

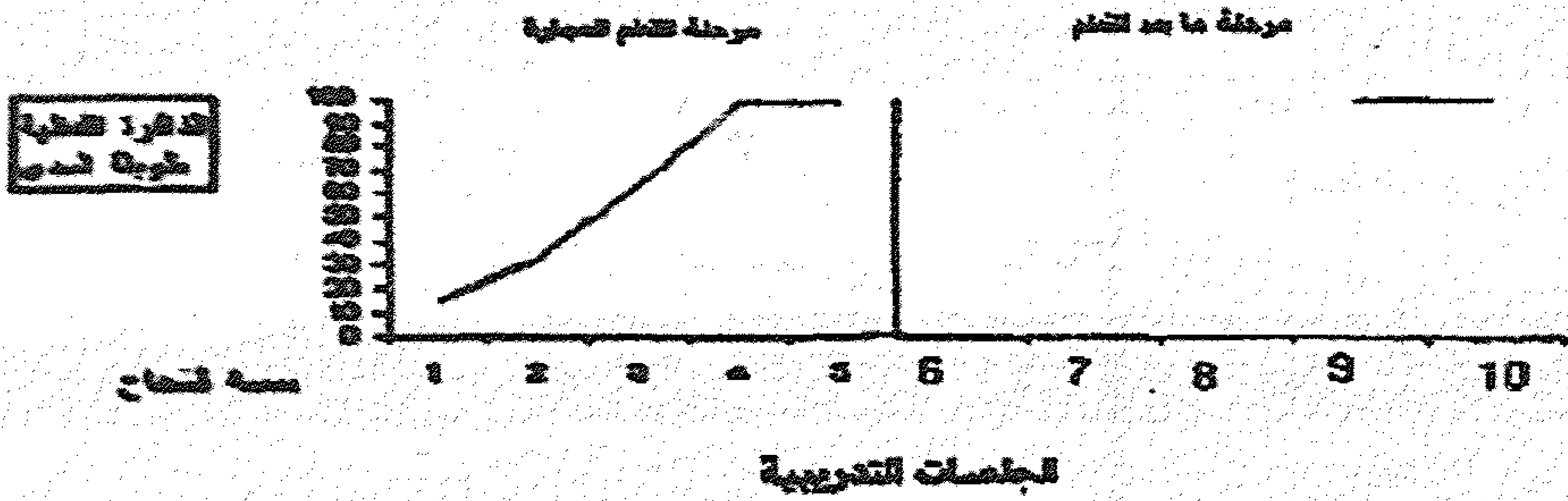
جدول رقم (29): متوسطات الأداء على مقاييس الدراسة لكلا الجنسين

| المقياس | الذكور | الإناث |
|---|---|---|
| مهارات القراءة | *4,200 | 3,7667 |
| مهارات الكتابة | *4,2667 | 3,9667 |
| المهارات العددية | *25,5667 | 25,4667 |
| المهارات اللغوية | 48,400 | *48.800 |
| مهارات التكيف الاجتماعي | 108,600 | *110,9333 |

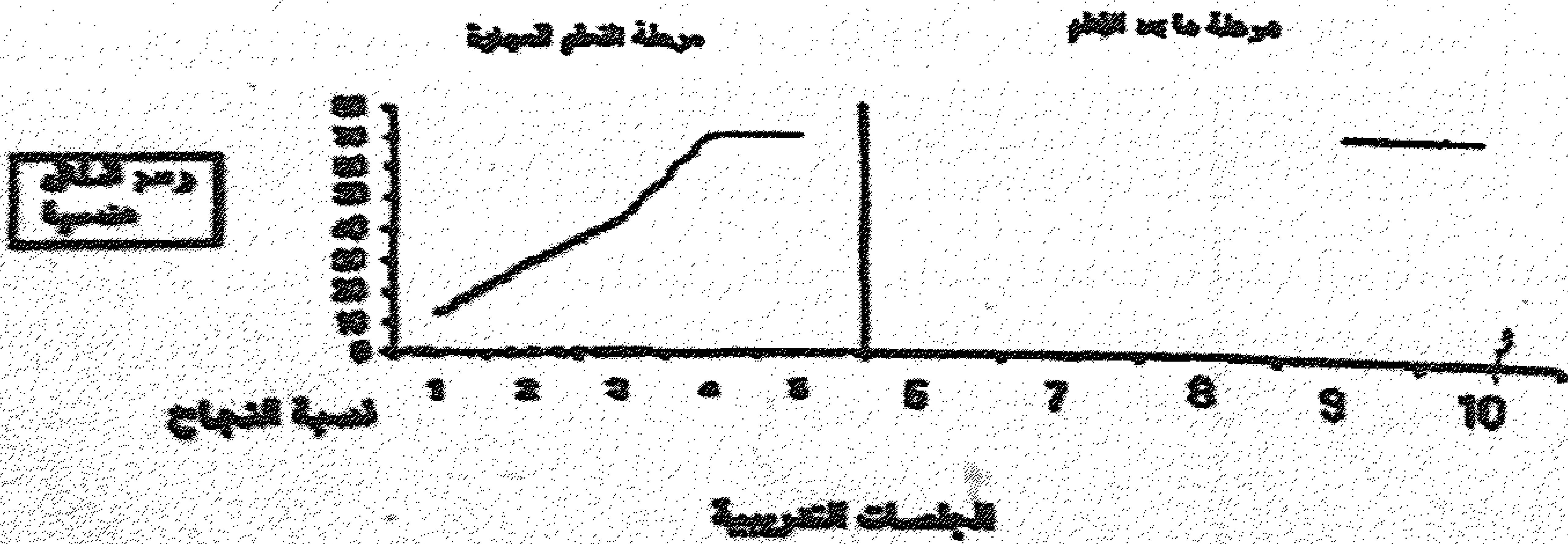
كمـا توضح الرسـوم البيانية الآتية أمثلة على نتائج الدراسة والمتعلقـة بفاعلية البرنامج التعليمي للمهادرات الأكاديمية:




شكل رقم(١٨)
يبين أداء الطالب الثاني على مهارة الطرح العامودي




شكل رقم(١٩)
يبين أداء الطالب الثاني على مهارة الذاكرة اللفظية طويلة المدى




شكل رقم(٢٠)
يبين أداء الطالب الثاني على مهارة رسم أشكال هندسية

## مثال رقم (3):

ومن الدراسات التي استخدمت الرسوم البيانية في عرض نتائجها، الدراسة التي أجراها الصبيحي (2012) والتي كانت بعنوان: "فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور (PECS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقة النمائية".

وتوضح الصفحات الآتية عرضاً لنتائج الدراسة مدعمة بالأشكال البيانية:

الفصل الرابع

النتائج

بحثت الدراسة الحالية في فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى عينة من الأفراد ذوي الإعاقات النمائية. وبعبارة أكثر تحديدا، بحثت الدراسة في فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور المعدل، وغير المعدل في تعليم مهارات الطلب والانتقال والتمييز وتكوين الجمل وتعليق والاستجابة للأسئلة (ماذا تريد؟ وماذا تسمع؟ وماذا ترى؟)، كما بحثت مدى قدرة أفراد الدراسة على تعميم مهارات التواصل المكتسبة، والحفاظ عليها بعد إنهاء التدخل من الباحث، وكذلك بحثت فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في خفض السلوكات اللاتكيفية لدى أفراد الدراسة.

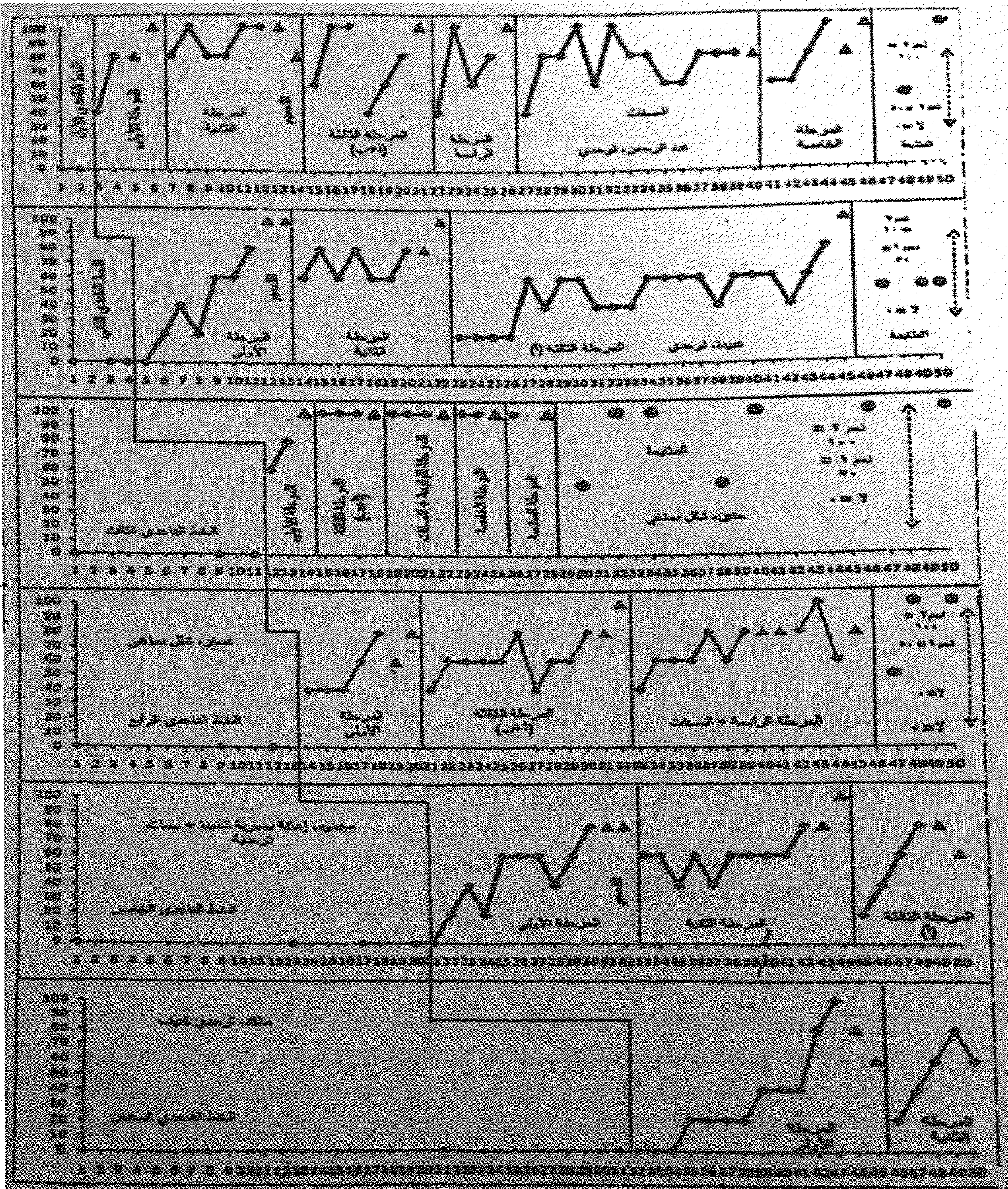
وجاءت نتائج أفراد الدراسة على متغيرات الدراسة التابعة على النحو الآتي:

نتائج التحليل البصري المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، وهو:

- ما فاعلية نظام التواصل بتبادل الصور في تعليم مهارات التواصل الوظيفي لأفراد الدراسة ذوي اضطرابات الطيف التوحدي؟

ارتبط هذا السؤال باثنين من أفراد الدراسة هما: عبد الرحمن؛ وعبيدة. وكانت نتائجهما وفقا للتحليل البصري، ومبادئ الإحصاء الوصفي على النحو الآتي: يوضح الشكل (رقم1، ص88) نسبة الاستجابة الصحيحة لأداء عبد الرحمن وعبيدة على مراحل نظام التواصل بتبادل الصور المختلفة).

- عبد الرحمن؛ خضع عبد الرحمن لتسع وأربعين جلسة أجريت على مدار فصل دراسي، قام خلالها بـ(237) محاولة، وتوزعت تلك الجلسات بين: جلستين لقياس الخط القاعدي؛ وست جلسات للمرحلة الأولى؛ وثماني جلسات للمرحلة الثانية؛ وسبع جلسات للمرحلة الثالثة؛ وتسع عشرة جلسة للمرحلة الرابعة؛ وخمس جلسات للمرحلة الخامسة؛ وجلستين للمتابعة. وعليه يكون عبد الرحمن قد حقق متطلبات المراحل الخمس الأولى من نظام التواصل بتبادل الصور، وفيما يلي شرح لذلك.



الشكل رقم (1) نسبة الاستجابة الصحيحة لأداء أفراد الدراسة على جميع مراحل نظام التواصل بتبادل الصور، وجلسلات التعميم والمتابعة.

المفتاح: ▲ جلسات التعميم ● جلسات المتابعة

## تفسير النتائج:

يفترض بالباحث أن يفسر نتائج دراسته بعد عرضها، وأن يؤكد أو ينفي الإجابة عن فرضيات الدراسة أو أسئلتها، فعلى سبيل المثال وفي الإجابة عن السؤال الأول الوارد في دراسة ربابعه (2011) والذي سبقت الإشارة إليه في الصفحات السابقة، معلومات عن نتائج أو دلالات الصدق ومنها صدق المحتوى، والصدق التلازمي، وعليه أن يفسر نتائج صدق المحتوى بالإشارة إلى أن نسب اتفاق المحكمين الإجمالية والتي بلغت 95% تقريباً، هي التي أدت إلى الإبقاء على فقرات المقياس في حين حذفت أو عدلت الفقرات التي تقل نسبة اتفاق المقيمين فيها عن 75% مثلاً، ويبين الجدول رقم (8) مثلاً عدد الفقرات وأرقامها والتي تمثل كل بُعد من أبعاد المقياس، والتي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين. وعلى الباحث أن يفسر أيضاً دلالات الصدق التلازمي الذي توصل إليه في دراسته، ففي الجدول رقم (9) مثلاً توزيع لعينة الصدق التلازمي حسب الفئة العمرية، وفي الجدول رقم (10) إشارة إلى معاملات الارتباط بين الأداء على أبعاد مقياس كونرز، ومقياس جريسات (2003) وكيف تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين 0.97-0.52، وتمثل معظم معاملات الارتباط المذكورة في الجدول رقم (10) معاملات ارتباط عاليه، مما يعكس قوة العلاقة أو الارتباط بين الأداء على المقياسين، وهذا ما يجب على الباحث أن يفسره.

ومن مهمات الباحث أيضاً أن يكون ملماً بالإحصائيات المعروفة أو الأساليب الإحصائية المعروفة مثل تحليل التباين الأحادي أو الثنائي، وأن يعرف ما معنى قيم (F)، أو قيم "T" كما وردت في الجدول رقم (8) في دراسة شاهين والجدول رقم (29) من نفس الدراسة، وعليه أن يعرف ما معنى مصدر التباين بين المجموعات أو داخل المجموعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة حتى يستطيع أن يقبل أو يرفض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات أم لا، ففي الجدول رقم (28) مثلاً بلغت قيمة 51.49 (F) ومستوى الدلالة (0.000)، وتفسير ذلك وجود ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية (بين المجموعات) على مهارات التكيف الاجتماعي حيث مستوى الإعاقة العقلية، وإن الفروق على مهارات القراءة والكتابة والعددية كانت لصالح الذكور، في حين كانت الفروق على المهارات اللغوية والتكيف الاجتماعي لصالح الإناث، وقد أشير بعلامة (×) للإشارة إلى تلك الفروق ولصالح الذكور أو الإناث.

كما يفترض بالباحث (وفي دراسة شاهين، 2004) أن يفسر الرسوم البيانية في الأشكال رقم (18، 19، 20) وكيف زادت نسب النجاح أو الأداء على مهارات الطرح العمودي، والذاكرة اللفظية، ورسم أشكال هندسية، فلما زاد عدد الجلسات التدريبية في مرحلة تعلم المهارة وما بعدها. وهذا ما ورد أيضاً في دراسة الصبيحي (2012) حيث يظهر الشكل رقم (1) أداء أفراد الدراسة على نظام التواصل بتبادل الصور وفق المراحل الأربع، وعلى الباحث أن يكون قادراً على تفسير أداء كل حالة من خلال قراءة الخط البياني لكل حالة، ففي الحالة الأولى مثلاً بلغ مستوى أداء المفحوص في مرحلة

الخـط القاعدي 30% وفي المرحلـة الأولى 70%، وفي المرحلة الثانية 80%-100%، وفي المرحلة الثالثة 50%-100% وفي المرحلـة الرابعـة 40%-80%، وفي المرحلة الخامسـة 70%-100%... وهكذا، لبقية الحـالات، وعلـى الباحث أن يفسر لمـاذا كان أداء المفحوص عند بداية المرحلـة الأولى متدنياً ثم لماذا ارتفع أداء المفحوص في المرحلة الأخيرة.

## تعريف موجز ببعض الإحصائيات المعروفة[5]:

يفترض بالباحث الجيد أن يكون ملماً بالإحصائيات المعروفـة أو الأساليب الإحصائية المعروفة، وأن يكـون دارساً لمقرارات في الإحصاء الوصفي والإحصاء التحليلي والقياس والتقويم، حتى يستطيع تفسـير نتائجـه، وهـذه واحدة من مشاكل طلبـة الدراسات العليـا الذين يواجهـون مشكلة في تفسير النتائج، وسوف يتم عرض بعض هذه الأساليب الإحصائية على نحو موجز*.

اختبار "T" ويطلق عليه (STUDENT'S T): وهو اختبار إحصائي يستخدم للمقارنة بين متوسطين حيث تقبل أو ترفض الفرضية الصفرية.

- اختبـار (F): وهو اختبار إحصائي يستخدم للمقارنة بين متوسط المجموعات وعليه ترفض أو تقبل الفرضية إذا زادت قيمة (F) عن القيمة الجدولية.

- درجات الحرية (DEGREES OF FREEDGM) ويرمز لها (DF)، وتساوي العدد الكلي للعينة 1- أو (N-1).

- اختبـار أقل فرق دال إحصائيـاً (LEAST SIGNIFICANT DIFFERENCE TEST): وهو اختبار يستخدم لمعرفة الفروق الموجودة بين المتوسطات الثنائية لصالح أي منها، ويتم استخدام هذا الاختبار إذا كانت قيم (F) ذات دلالة إحصائية فقط.

---

5 لمزيد من التفاصيل ارجع إلى: البطش وأبو زينه (2007)، ومنيزل والعتوم (2010) (Borg & Gall,.2007).

- اختبـار شيفيـه (Sheffe's Test): وهو اختبار يستخدم لمعرفة الفروق بين المتوسطات الثنائية وهل هي دالة إحصائياً أم لا، بعد التأكد من قيمة (F) الدالة إحصائياً، ويستخدم مع المجموعات غير المتساوية.

- تحليل التباين (Anova) Analys's Of Variance) ويأخذ أشكال عدة منها:

- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)
- تحليل التباين الثنائي (2(Ways Anova
- تحليل التباين الثلاثي (3(Ways Anova

- اختبار توكي (TUKEY'S HSD): وهو اختبار يستخدم لمعرفة الفروق بين المتوسطات الثنائية، وهل هي دالة إحصائياً أم لا، ويطلق عليه اسم أصدق فرق دال إحصائياً (HONESTLY SIGNIFICANT DIFFERENCE، HSD) وله شروط في استخدامه أهمها التوزيع السوي للبيانات وتساوي عدد الأفراد.

ففي النوع الأول تحسب قيمة (F) حسب مستوى متغير واحد، وفي النوع الثاني تحسب قيمة (F) حسب مستوى متغيرين، وفي النوع الثالث تحسب قيمة (F) حسب مستويات (3) متغيرات.

- تحليل التباين المتعدد (Multivariate Analysis): ويستخدم هذا الأسلوب الإحصائي لدراسة أثر أكثر من متغير مستقل في أكثر من متغير تابع.
- تحليل التباين المشترك (Analysis Of Covariance): ويستخدم هذا الأسلوب الإحصائي عندما يعمد الباحث إلى التقليل من التباين الخطأ بين المتوسطات والتي يمكن أن تعود إلى عامل أو عوامل ملوثه أو دخيلة والتي تؤثر في المتغير التابع.
- اختبار (ز) (Z Test): وهو اختبار يستخدم للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع، حيث تقبل أو ترفض الفرضية الصفرية، إذا كانت قيمة (Z) المحسوبة أقل من قيمة (ز) الحرجة.
- اختبار كاي تربيع (The Chi-Square Test): وهو اختبار يستخدم للمقارنة بين الملاحظات أو التكرارات الحالية، والمتوقعة ويستخدم في الدراسات العليا المقارنة، وكلما كان الفرق بين ما هو متوقع وما هو ملاحظ كلما كانت قيمة كاي$^2$ أعلى، والعكس صحيح، وعندها يقرر الباحث قبول أو رفض قيمة كاي$^2$ ومعرفة درجات الحرية.
- مقاييس النزعة المركزية، وتتمثل في المنوال والوسط والوسيط.
- مقاييس التشتت، وتتمثل في الانحراف المعياري (Standard Diviation).
- معامل الارتباط، وتتمثل في معامل ارتباط بيرسون، وسبيرمان، وفاي.
- المئينات: وهي رتب مئينية تظهر موقع الفرد من المجموعة التي ينتمي إليها.

8

# الفصل الثامن

## مناقشة النتائج:

- مقدمة
- ماذا يشمل فصل مناقشة النتائج.
- الإضافة العلمية التي تقدمها الدراسة.
- التوصيات التربوية.
- التوصيات البحثية.

## مقدمة:

يعتبر فصل مناقشة النتائج هو الفصل الأخير في الرسالة أو الأطروحة أو البحث، وهو أهم فصول الدراسة، والذي يعكس قدرة الباحث على معالجة موضوع بحثه ويبرز دوره الشخصي والأكاديمي والعملي في هذا الفصل.

## ماذا يشمل فصل مناقشة النتائج؟

قد تصعب الإجابة عن هذا السؤال من قبل الباحثين، ولكن لكل اجتهاده مع الاتفاق بين الباحثين على بعض العموميات في هذا الفصل، ومع ذلك فالإجابة عن هذا السؤال لا بد من تغطية النقاط التالية:

- تفسير النتائج كما وردت ضمن الإطار النظري للدراسة.
- تفسير النتائج كما وردت ضمن إطار الدراسات السابقة.
- مدى اتفاق أو اختلاف نتائج البحث الحالي مع الدراسات السابقة ولماذا؟
- التوصيات التربوية والتوصيات البحثية.

وسوف يتم عرض هذه النقاط بنوع من التفصيل.

### تفسير النتائج ضمن الإطار النظري للدراسة:

توصلت الدراسة أو البحث الذي أجراه الباحث إلى أهداف تحققت، وكما وردت في الفصل الأول من الأطروحة أو الرسالة أو البحث، مستخدماً أدوات وعينات وتحليل إحصائي أدت إلى التوصل إلى نتائج الدراسة الحالية، والسؤال البسيط هو:

• كيف تتم مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث؟

يطـرح الباحث أسئلة دراسته، ويبين كيف أجاب عنها، وكيـف تحقق من أدوات القياس، وشروط تطبيقهـا، وإجراءات التطبيق والتصحيح، ثم يجيب عن أسئلـة الدراسة واحداً تلو الآخر، مستخدماً كمـا تم ذكـره مسبقـاً، الإحصائيات المناسبة، ثـم يعرض نتائجه علـى شكل تقريـر متبوعاً بجداول وإحصائيـات، ويطلـب هنا من الفاحص أن يعرض نتائج كل سؤال على حده وعلى نحو موجز، ويربط ذلك بالإطار النظري للدراسة، فهل نتائجه اتفقت أو اختلفت مع الإطار النظري؟

**وفيما يلي بعض الأمثلة التي توضح ذلك:**

ففـي الدراســة التي أجراهــا ربابعة (2011) إشــارة إلى انتشار ظاهرة ضعـف الانتباه والنشاط الزائـد لدى الذكور بنسبة أعلـى منها لدى الإناث، (4:1) ومع العمر إذ تزيـد نسب انتشار الظاهرة لدى الفئات العمرية الأكبر عمراً، وربط هذه الظاهرة بمتغيرات اقتصادية واجتماعية، وبفئات بحثية خاصة أكثر من غيرها؟ فهل تطرق الباحث إلى مثل هذا الأساس النظري في مناقشة نتائجه؟

وقـد تطـرق الباحث في فصل المناقشــة إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة خاصــة عندما أشار إلى قـدرة المقياس على التمييز بين فئات التربية الخاصة، وارتباط هذه الظاهرة بالجنس (ذكور، إناث) وأنهـا أعلى لـدى الذكور منها لـدى الإناث وتعكس مثل هــذه المناقشة قدرة الباحـث على ربط نتائج دراسته الحالية بالإطار النظري للدراسة.

وتمثـل الصفحـات الآتية عينة من فصـل المناقشة كمـا وردت في دراسة ربابعــة (2011): "أما الصدق التمييزي (Discriminate Validity) والذي تم التحقق منه من خلال استخدام تحليل التباين الثنائـي المتعـدد (Two Way Manova) فقد أظهرت نتائج الدراسة انحراف أداء جميع الأفراد ذوي الإعاقـة المستهدفـين في هذه الدراسة على نحو ملحوظ عن متوسـط اداء الأفراد العاديين على جميع الأبعـاد، كمـا أنه يمكن تفسير تقارب أداء فئة صعوبات التعلم وفئــة الإعاقة العقلية البسيطة بسبب اختيـار الطلبة من الفئتين ممن حصلوا على علامــات مرتفعة على أداة الكشف الخاصة باضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد".

وبهـذا فقد اتفقت هــذه الدراسة والمتعلقة بدلالات صدق المقياس مع نتائـج الكثير من الدراسات والتي سنشير لمجموعة منها، مثل:

دراســة سوليفان وريكيـو (Sullivan & Riccio) والتي أشارت إلى وجود فـروق بين فئات الدراسة المختلفة من خلال الصدق التمييزي والتي أشارت أن نتائج الأطفال المعاقين عقلياً حصلوا على نتائج أعلى على المقياس كما اتفقت مع دراسة تريب وآخرون (Tripp, Et Al., 2006) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية مقياس كونرز في تقدير اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد بين الحالات (عقلية بسيطة،

وصعوبات وعاديين) وأظهر هذا المقياس صدقاً تمييزياً عالياً أيضاً.

وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة العواد وسنوكا باركي (Al-Awad & Sonuqa— Barke, 2002) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية مقياس كونرز وقد أظهر المقياس عوامل صدق وثبات عالية. كما اتفقت مع دراسة حميدي (2010) من حيث صدق البناء والمحتوى، ودراسة بريتو (BRITO، 1987) والتي أجريت على صورة برازيلية من مقياس كونرز لتقديرات المعلمين حيث تم التحقق من دلالات صدق عالية للمقياس بدلالة الصدق التمييزي بين الأطفال الذين لديهم مشاكل سلوكية والعاديين.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة دوباول وآخرين (Dupaul. Et.Al 1998) والتي هدفت إلى بناء مقياس لتقدير سلوك اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد (Adhd Rating Scale) ودراسة جليام (Gilliam) والذي أعد المقياس لتقدير ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وجميع هذه المقاييس أظهرت دلالات صدق مقبولة.

**أما السؤال الثالث والذي ينص على:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0,05) بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة الفعلية تعزى لمتغير الجنس"؟.

فقد تبين من النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية وذلك من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد الثنائي (Two Ways Manova) تعزى لمتغير الجنس على أغلب الأبعاد باستثناء بعد السعي نحو الكمال وبعد المشكلات الاجتماعية والبعد الانفعالي فلا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث على هذه الأبعاد الرئيسة من المقياس والتي تتعلق بقصور الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية فتشير إلى تغير في الأداء باختلاف الجنس ويمكن تفسير ذلك بأن الجنس يلعب دوراً مهماً في الأداء على فقرات المقياس وهذا يتفق مع الإطار النظري للاضطراب والذي يشير إلى أن هناك اختلافاً بين الذكور والإناث في نوعية الاضطراب ودرجته وكذلك نسب انتشاره.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة فانتاز وآخرون (Fantuzzo, Et Al., 2001) حيث أظهرت فروقاً بين الجنسين، وكذلك اتفقت مع مقياس كونرز (1997) في صورته الأصلية، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة جريسات (2007) التي أشارت إلى فروق في الفئة العقلية والفئة العمرية ولم تظهر فروق عند مستوى الدلالة (α = 0,05) تعزى لمتغير الجنس.

كما اختلفت مع دراسة الرواجفة التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وقد يرجع ذلك لصغر حجم عينة دراسته، ومن الدراسات التي أيدت نتائج هذه الدراسة دراسة جاوب وكارلسون (Gaub & Carlson) وهي دراسة تحليلية لأفضل (18) دراسة علمية تناولت موضوع اختلاف الجنس لدى اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد، وقد أظهرت النتائج التحليلية أنه غالبا ما تظهر صعوبات تعليمية لدى الطالبات اللواتي يعانين من اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد في حين أن الاضطرابات السلوكية تظهر أكثر لدى الذكور، وقد تعزى ذلك إلى

زيـادة نسبة الانتشار عند الذكور، كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة دوباول (Dupaul,1991) حيث أبرزت الدراسة فروقاً واضحة في طبيعة الأعراض بين الذكور والإناث.

وكذلـك دراسـة وانج وتشيـخ ويـانج وتشـاد (Wang, Ching, Yang & Chon, 1993) حيث أكدت أن نسبـة انتشار الاضطراب عنـد الذكور أعلى من الإناث. واتفقت هـذه الدراسة مع دراسة حميدي (2010) التي أشارت إلى وجود فروق في نسبة انتشار الاضطراب فيما بين الذكور والإناث.

**أما السؤال الرابع والذي ينص على:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وطلبة الإعاقة العقلية البسيطة تعزى لمتغير العمر"؟.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0،05) في البعـد (A) المعارضـة بين ذوي العمر (8-10) وذوي العمـر (11-13) ولصالح ذوي العمر (11-13)، وفي البُعد (E-F) المشكلات الاجتماعية والسعي نحو الكمال بين ذوي العمر (5-7) وذوي العمر (14-16) ولصالـح ذوي العمـر (14-16). وهذا يشـير إلى أن سلوك المعارضـة والتحدي يزداد مع التقدم في العمر ويكون في أعلى مستوى له في سن المراهقة المبكرة وكذلك بالنسبة للسعي نحو الكمال. أما باقي الأبعاد فلم تظهر النتائج فروقاً بين الفئات العمرية.

واتفقـت هذه الدراسة مـع دراسة جريسـات (2007) والتي أشارت إلى أن هنـاك فروقاً لصالح الفئة العمرية الاكبر التي طبق عليها المقياس وهي من (10-11) سنة في النشاط الزائد والاندفاعية، وكذلـك مع دراسة كونـرز (1997) بصورته الأصلية والتي أشارت أن هناك تغايرا في الأداء مع زيادة في العمـر. كمـا اختلفت هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسـة (حميدي، 2010) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في نسبة شيوع أنماط الاضطراب تعزى إلى الصف الدراسي. واختلفت مع دراسة الزغلوان (2001) التي أشارت لعدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الصفي.

## تفسير النتائج كما وردت ضمن إطار الدراسات السابقة:

وهنـا يطلب من الباحث أن يربط بين نتائج دراسته الحالية، ونتائج الدراسات السابقة، وأن يبين جوانب الاتفاق أو الاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة مفسراً ذلك بطريقة مقنعة للقارئ.

ويوضـح المثال الآتي ذلك، ففـي الدراسة التي أجرتها لانا هارون (2008) بعنوان: "تطوير صورة أردنيـة مـن قائمة تقييـم السلوك التوحـدي (ATEC)"، هدفت إلى التحقق مـن دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية من قائمة السلوك التوحدي (ATEC)، إشارة إلى ما ورد في فصل المناقشة:

## مناقشة نتائج دلالات صدق الصورة الأردنية من قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC):

أشارت النتائج إلى توافر دلالات عن صدق المقياس تمثلت بالصدق التمييزي، والذي تمثل في قدرة القائمة على التمييز بين أداء الاطفال على أبعاد القائمة الأربعة من خلال تميز مستويات الحالة العقلية الثلاثة (عاديون، معاقون عقلياً، توحديون)، وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي واختبار توكي (TUKEY) للمقارنات البعدية. بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفئة العمرية ضمن مستوياته الثلاثة (7-5، 10-8، 13-11). كما توافرت دلالات للصدق التلازمي للقائمة تمثلت بوجود معامل ارتباط جيد بين أداء الأطفال على قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC) وبين أداء الأطفال على قائمة السلوك التوحدي (ABC).

تتفق الدراسة الحالية مع محمد (2006) الذي أجرى دراسة هدفت إلى تعريب القائمة (ATEC) في البيئة المصرية وتوافرت له دلالات عن الصدق التلازمي بين الأداء على القائمة والأداء على مقياس الطفل التوحدي محمد (2003) وتراوح معامل الارتباط الكلي للتطبيق على مجموعتين إحداهما للآباء والأخرى للمعلمين (0,78-0,71) وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى ($\alpha =$ 0،01)، وتوافرت له دلالات عن الصدق التميزي (ن=146) من خلال قدرة القائمة على تميز الطلبة التوحديين من مجموعة الطلبة (المعاقون عقلياً، المتأخرون دراسياً، صعوبات التعلم)، وتتفق الدراسة مع دراسة جرانبيشه (Granpeesheh) التي تجرى حالياً وتهدف لاختبار صدق قائمة تقييم السلوك التوحدي بالمقارنة مع نتائج على قائمة السلوك التوحدي (ABC). وتتفق مع دراسة (قزاز، 2007) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية مقياس صمم لتشخيص حالات اضطراب التوحد، واستخدمت الدراسة الصدق التلازمي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأداء على مقياس الدراسة (المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي) بالمقارنة على قائمة السلوك التوحدي (ABC). كما تتفق مع دراسة سكوبلر وريشلر ورونر (Schopler, Rechler & Runner,1988) التي هدفت لتطوير نسخة معدلة من مقياس تقدير السلوك التوحدي (CARS) حيث توافرت للمقياس دلالات عن الصدق التلازمي بين المقياس وبين التقديرات الإكلينيكية للآباء. كما تتفق مع دراسة (Gilliam، 1995) التي هدفت لبناء مقياس لتشخيص التوحد والاضطرابات السلوكية الحادة (CARS) حيث استخرج دلالات للصدق التلازمي بين هذه الأداة بالمقارنة مع النتائج على قائمة السلوك التوحدي (ABC).

كما تختلف الدراسة الحالية عن مجموعة من الدراسات التي استخدمت القائمة (ATEC) لقياس فاعلية معالجة مختلفة وكانت هذه الدراسات هي:

دراسة جاريوسيوز (Jarusiewicz, 2002) التي هدفت لقياس فاعلية التغذية الراجعة العصبية واستخدمت قائمة تقييم السلوك التوحدي لمعرفة مدى فعالية هذه المعالجة، كما تختلف عن دراسة

لونسدالي (Lonsdale Et Al., 2002) التي هدفت إلى دارسة التأثيرات السريرية والكيميائية الحيوية (Disulfide Thiamine Tetrahydrofurfuryl-Ttfd) لدى عينة من أطفال التوحد واستخدمت قائمة تقييم السلوك التوحدي لمعرفة تأثير المعالجة، حيث استخدمت الدراسة قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC) لثلاث مرات خلال الدراسة. كما تختلف عن دراسة جوين كوتشيل وآخرون (Goin – Kochel Et. Al.,2007)، التي بحثت أداء الأطفال التوحديين في مدرسة نهارية للتدخل المبكر تعتمد على مبادئ تحليل السلوك التطبيقي (APA)، حيث استخدمت القائمة مرتين في الدراسة. كما تختلف عن دراسة كلافنيس وبيجام (Klaveness And Bigam, 2001) التي هدفت لدراسة حمية غذائية للأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ويعتمد نظام الحمية على مبدأ خلو الطعام من البروتين مثل الحليب أو الجبن، وخلوه من نشا القمح والشعير والشوفان وتسمى الحمية (Gfcf- Gluten Free And Casein Free)، واستخدمت القائمة (ATEC) لمعرفة مدى التحسن أو الإنتكاس لدى الأطفال.

## الإضافة العلمية التي قدمتها الدراسة الحالية:

وحتى يكتمل فصل المناقشة، ويبرز الباحث أهمية وقيمة رسالته أو دراسته من منظور محلي أو دولي، فعليه أن يشير إلى الإضافة العلمية التي قدمتها الدراسة، وهنا قد تبدو هذه الإضافة في:

01 تقديم مقياس جديد في مجال التربية الخاصة، تتوافر فيه دلالات صدق وثبات ومعايير محلية تبرر استخدامه لأغراض قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة، ومعظم الدراسات التي عملت على تطوير أو بناء مقاييس، قد حققت ذلك، وأضافت أداة قياس وتشخيص رفدت حركة القياس، والأمثلة على ذلك كثيرة جداً سواء في مجال قياس القدرة العقلية (اختبارات الذكاء) المطورة في البيئة الأردنية، أو مقاييس السلوك التكيفي في صورها الأردنية، أو مقاييس صعوبات التعلم في صورها الأردنية، أو مقاييس التوحد، وضعف الانتباه والنشاط الزائد، أو الإعاقة السمعية والبصرية...إلخ. ويمكن للقارئ الرجوع إلى كتاب "أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة (2013) للمؤلف لمعرفة المزيد من الإضافات العلمية في مجال قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة.

02 تقديم برامج جديدة في مجال التربية الخاصة، تم التحقق من فاعليتها في البيئة الأردنية، أو العربية، ومنها برامج نظام التواصل بتناول الصور (PECS) مع حالات التوحد، وبرنامج (VAKT) مع حالات صعوبات التعلم، وبرنامج (TEAACH) مع حالات التوحد.

03 تقديم معايير ضبط الجودة، ومعايير اعتماد برامج ومؤسسات التربية الخاصة، ومدى تطبيقها على برامج/ مراكز التربية الخاصة.

04 دراسة فاعلية أساليب تعديل السلوك وخاصة مع فئات التربية الخاصة.

## ◀ التوصيات التربوية والبحثية:

تمثل التوصيات التربوية والبحثية في نهاية الرسالة أو الدراسة، ما تمخضت عنة الدراسة من نتائج إيجابية أو سلبية، إذ تعكس النتائج الإيجابية التطبيقات العملية لنتائج الدراسة في الواقع التربوي، في حين تعكس النتائج السلبية أوجه القصور في الدراسة، والتي تظهر على شكل توصيات بحثية لاحقة، ويشترط في كتابة التوصيات أن تكون عملية وواقعية، وتمثل النماذج الآتية أمثلة من توصيات بعض الدراسات.

ففي الدراسة التي أجراها نايف الزارع (2008) حول "مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية" إشارة إلى التوصيات البحثية الآتية:

## ◀ التوصيات البحثية:

إجراء دراسة للتعرف إلى درجة انطباق مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين على مراكز الأطفال التوحديين الإناث.

إجراء دراسة للتعرف إلى درجة انطباق مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين على مراكز الأطفال التوحديين الأهلية.

إجراء دراسة للتعرف إلى درجة انطباق مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين على مراكز الاطفال التوحديين في دول عربية أخرى.

إجراء دراسة لقياس فاعلية نموذج مقترح لمركز/ برامج توحد مبنى على أساس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين المقترحة من قبل الباحث.

وفي الدراسة التي أجرتها لينا عويس (2006) والتي هي بعنوان: "بناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد في دول منطقة الخليج العربي". إشارة إلى التوصيات التربوية والبحثية الآتية:

### التوصيات التربوية والبحثية:

انطلاقاً مما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، وفي ضوء أهمية تشخيص اضطراب التوحد والحاجة الماسة لوجود دراسات تتعلق ببناء وتطوير وتقنين مقاييس تهدف إلى كشف وتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

1. الاهتمـام بقضايـا القيـاس والتشخيص الخاصـة بـذوي الاحتياجات الخاصـة والمرتبطة بمقاييس محكية المرجع من قبل طلاب التربية الخاصة والمختصين الميدانيين في هذا المجال.

2. إجراء دراسات للتحقق من قدرة المقياس على تشخيص اضطرابات التوحد في بيئات عربية اخرى وبدلالة مقاييس أخرى في تشخيص اضطراب التوحد.

3. أهميـة إجراء دراسات لبناء أو تطوير مقاييـس لتشخيص اضطراب اسبرجر باعتباره أحد أطيـاف التوحـد لتميزه عن اضطراب التوحد مـن خلال اعتماد أبعـاد تعتمد على المحكات الأساسية في تشخيصه ولمنع الخلط بينهما ولأغراض الإحالة المناسبة.

4. إجـراء دراسـة للتحقق من قدرة مقياس الدراسة الحالية في تمييز اضطـراب التوحد عن اضطراب اسبرجر وبعض الاضطرابات النمائية الأخرى.

5. تطويـر المقياس ليلائم فئات عمرية أقل مـن عمر (4) سنوات واشتقاق معايير أداء ملائمة وذلك لأغراض التدخل المبكر للأطفال التوحديين.

وفي الدراسة التي أجرتها بسمه الخطيب (2008) والتي هي بعنوان: "بناء نموذج للكشف المبكر عـن التأخر النمائي في الأبعاد النمائية اللغوية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ما بين (3-8) سنوات في الأردن". إشارة إلى التوصيات الآتية:

1. ضـرورة أن تنصب الجهـود البحثية المستقبلية على اشتقاق مناطـق أداء وحدود باستخدام عينـات أكبر وممثلة على نحو أفضـل لمنحنى النمو في الأبعاد الثلاثة، لأن ما تم اشتقاقه من دلالات عن المعايير هو أولي ومؤقت.

2. لا بـد من أن يكـون هناك تشبع للفقرات بالمعايير، والوقوف علـى الأبنية العاملية المفترضة للمقاييس. أي اشتقاق دلالات صدق عاملي.

3. جمع بيانـات ميدانية إكلينيكية للتعرف إلى المزيد مـن الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة من جانب المختصين النفسيين والعاملين في برامج التدخل المبكر للوصول إلى صورة منقحة في المستقبل.

4. إضافة مقاييس أخرى لقياس التأخر النمائي في بُعد السلوك الحركي وغيره من أبعاد النمو المهمة.

5. زيادة الفئات العمرية التي يجب أن يشملها المقياس لكي تصل إلى 12 سنة.

6. تقنـين المقاييـس الثلاثة على المجتمـع الأردني ليصـار إلى إعتمادها في عمليـة التشخيص والتقييم النفسي التربوي في الأردن.

9

# الفصل التاسع

## توثيق البحوث في التربية الخاصة:

- مقدمة
- أسلوب التوثيق حسب نظام (APA).
- طرائق التوثيق في متن البحث أو الرسالة.
- طرائق التوثيق لقائمة المراجع النهائية للبحث أو الرسالة.

## مقدمة:

يعتبر التوثيق (DOCUMENTATION) ركناً أساسياً من أركان البحث العلمي سواء كان على شكل بحث فردي أو رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه...إلخ. وعلى ذلك يثير موضوع التوثيق عدداً من الأسئلة أهمها:

- ما هو التوثيق؟
- ما أهمية التوثيق؟
- ما هي طرائق التوثيق؟

تعكس مثل هذه الأسئلة أهمية خاصة لدى الباحث، وخاصة الباحث المبتدئ، والمتمرس فيما بعد، تبدو في تقديره لجهود الآخرين واعترافاً بدورهم العلمي، إذ يعني التوثيق وبكل بساطه تسجيل وحفظ المعلومات، سواء كانت على شكل بحث، أو براءة اختراع، أو كتاب، أو أي عمل فني، أو حتى معلومات شخصية، ومن ثم توثيقها، والاستشهاد بها من قبل الآخرين فيما بعد، ومن غير عملية التوثيق تضيع كثير من المعلومات البحثية أو الشخصية، ومن هنا ظهرت الجهات الرسمية التي تحفظ حق المؤلف وحقوق الملكية الفكرية لأصحابها.

وتعد عملية التوثيق سمة أساسية من سمات الباحث المتمكن، والتي تعبر عن اعترافه بحق الآخرين العلمي، وتقديره لجهود الآخرين، واعتبار ما يقوم به من بحث علمي هو تكملة لابحاث الآخرين، ومن أخلاقيات البحث العلمي. وقد تختلف طرائق التوثيق العلمي من زمن إلى آخر، أو من جامعة إلى أخرى أو من مجلة علمية إلى مجلة علمية أخرى، وبالرغم من ذلك يبقى التوثيق بأنواعه، السمة الأبرز للبحث الجيد. وسوف يعرض هذا الفصل طرائق التوثيق من مصادرها المختلفة، ولا تختلف طرائق التوثيق في التربية الخاصة عنها في البحوث النفسية والاجتماعية والعلمية الأخرى.

## أسلوب التوثيق حسب نظام (APA):

## (The American Psychological Association Publication Manual, 2001,Apa)

أصدرت جميعة علم النفس الأمريكية للنشر دليلاً، وضحت فيه طرائق توثيق البحوث سواء كانت مراجع أوليه أو ثانوية، أو في متن البحث أو نهايته، ويعد دليل (APA) من أكثر الأدلة استخداماً في البحوث النفسية والتربوية، وأكثرها اعتماداً في الجامعات ومراكز البحوث العلمية ذات العلاقة.

وقد ظهرت أدلة توثيق في عدد من الجامعات العربية، وعلى الباحث أن يلتزم بنظام التوثيق المعمول به في تلك الجامعات، خاصة وأن مثل تلك الأدلة قد بينت أو اشتقت من نظام (APA).

## طرائق التوثيق في متن البحث أو الرسالة:

تتنوع طرائق التوثيق في متن البحث أوالرسالة أو الأطروحة الجامعية وحسب نظام (APA) فإن طرائق التوثيق تأخذ الأشكال الآتية:

- توثيق اسم المؤلف وسنة النشر، في بداية الفقرة أو نهايتها إذا كانت مقتبسة جزئياً أو كلياً، ويوضح المثال الآتي ذلك:

الروسان (2010) أو (الروسان، 2010)

- توثيق اسم أكثر من مؤلف، ويوضح المثال الآتي ذلك:

الكيلاني، والروسان (2006) أو (Hallhan, Kauffman, And Pullen,2012)

- توثيق أسماء المؤلفين جميعاً عند ذكر المرجع أو المصدر لأول مرة ثم يكتب فيما بعد إذا ما أشير إليه مختصراً باسم المؤلف الأول وآخرين، مثال:

الخطيب، الصمادي، الروسان، الحديدي، يحيى، الناطور، الزريقات، العمايره، والسرور (2010).

وفيما بعد يذكر كالآتي: الخطيب وآخرون (2010).

وفي اللغة الإنجليزية: Hallhan, Kauffman, And Pullen (2012)

وفيما بعد يذكر كالآتي: Hallhan (2012) ،Et Al.,

الاقتباس الحرفي (QUOTATION):

توثيق اسم المؤلف الأخير إذا كانت المادة المنقولة مقتبسة حرفياً كما هي، وهنا يكتب النص الحرفي كما هو وبين قوسين صغيرين ورقم الصفحة "QUOTATION MARKS"، ويوضح المثال الآتي ذلك:

"تعد حالات الإعاقة العقلية والمصنفة ضمن حالات المنغوليه (MONGOLISM) من الحالات الأكثر شيوعاً من بين حالات الإعاقة العقلية، إذ تصل نسبة الأطفال المنغولين إلى حوالي 10% من حالات الإعاقة العقلية" (الروسان، 2010، ص37). وتستخدم الطريقة نفسها إذا كتب البحث باللغة الإنجليزية.

الاقتباس بتصرف (CITATION):

وهنا يوثق اسم المؤلف، والمادة المنقولة والمعدلة في نصها الأصلي أو يضيف إليها أو يعدلها الباحث بلغته ولكنه ينسب الفكرة الأصلية إلى مؤلفها، ويوضح المثال الآتي ذلك:

(الروسان، 2010/ بتصرف)

وعند الاقتباس في المراجع الأجنبية تذكر إشارة "QTD" وتعني (QUOTED) بمعنى اقتبست.

وتوضح الأمثلة الآتية نماذج من التوثيق في متن الرسالة، أو البحث، كما ورد في رسالة الصبيحي (2012):

تعريف التوحد:

يطالع الناظر في الأدب العديد من التعريفات التي أفردت لاضطراب التوحد، فيعرفه روزيجنول وروزيجنول (Rossignol & Rossignol, 2006) بأنه اضطراب عصبي نمائي، يتصف بضعف التفاعل الاجتماعي؛ وصعوبات في التواصل؛ وسلوكات محددة وتكرارية؛ ويصيب الأطفال من مختلف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والخلفيات العرقية.

وينص تعريف التوحد المشار إليه في قانون التربية للأفراد المعوقين الأمريكي (Individual With Disabilities Educational Act, Idea, 2004) بأنه إعاقة نمائية تؤثر في التواصل اللفظي وغير اللفظي، وفي التفاعل الاجتماعي، ويؤثر في الأداء التعليمي للفرد، ويتفرد بمجموعة من الخصائص أهمها: الانشغال بأنشطة متكررة وسلوكات نمطية؛ والإصرار على الروتين اليومي ومقاومة التغيير؛ والاستجابات غير العادية تجاه المثيرات الحسية المختلفة، وتتضح هذه الخصائص قبل بلوغ الطفل سن الثالثة (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012).

ويعرف نظام التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض والمشاكل الصحية ذات العلاقة، الإصدار

العاشـر (International Statistical Classification Of Diseases And Related Health Problem. Icd- 10,1992)، التوحـد بأنـه اضطراب نمائي شامـل يظهر قبل سن الثالثة مـن العمر، ويؤدي إلى اضطـراب وظيفي يظهر في التفاعلات الاجتماعية، والتواصل، والسلوكات المتكررة والمحددة، وينتشر بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث بثلاث أو أربع مرات(ICD 10، 1992) .

كما تعرفـه جمعية علم النفس الأمريكيـة (American Psychological Association. APA) بأنه إعاقة نمائية شديدة، تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر، وتتصف بعجز نوعي في التفاعل الاجتماعي؛ والتواصل اللفظي وغـير اللفظي؛ والسلوكات المحددة والمتكررة؛ ومشكلات الأكل والنوم؛ وسلوكات إيذاء الذات (APA، 2012).

وفي رسالة العويدي (2008):

أمـا بـار – أون فقد عـرف الذكاء الانفعالي على أنـه " مجموعة من المهـارات الانفعالية الذاتية والاجتماعيـة والتـي تؤثر في القـدرات الكلية للفرد ليتكيـف مع المواقف والظـروف البيئية المحيطة" (Bar-On، 2006).

أمـا جولـان (Goleman، 1998) فقد عرف الذكاء الانفعالي على أنه " قـدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة، وإدراكه لمشاعر الآخرين، والقدرة على إدارة انفعالاته بطريقة جيدة سواء الخاصة به، أم العامة المتعلقة بالآخرين"، ويشمل المفهوم كما قال عنه جولمان (Goleman) خمسة مجالات هـي:

الوعي بالذات (Self Awareness).

إدارة الانفعالات .(Self Regulation)

الدافعية (Motivation).

التعاطف .(Empathy)

المهارات الاجتماعية (Goleman، 1998) . (Social Skills).

وفي رسالة ربابعة (2011):

ويعد الطبيب ستيل (Still، 1920) من أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى ما يعرف الآن بمصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فقد قدم ستيل ثلاث محاضرات في كلية الأطباء الملكيـة في لنـدن، وصـف فيها عدداً من الحالات لأطفـال تصدر عنهم مجموعة مـن السلوكات مثل العصيـان وعدم الطاعة والاندفاعية ومشـاكل الانتباه والنشاط الزائد، وقد أرجع سبب هذه المظاهر إلى خلل في السيطرة الأخلاقية (Defective Moral Control) (Hallahan, Et Al., 2009).

ومن مظاهــر ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال صعوبــة التركيز على المهمة التعليمية، وسرعــة الانتقــال من مهمة إلى أخرى من غير إتمام المهمة الأولى، وقد يصاحب ذلك مظاهر حركية تعــبر عن النشاط الزائد مثل القفز أو الركض وعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تكوين العلاقات وتدني مفهوم الذات، ورفض التعليمات (جريسات، 2007).

فقــد أشارت دراسة بران ودولي (BRIANA & DOYLE، 2006) على عينة من الشباب بسن (24) عامــاً، الذيــن يعانون من اضطراب قصــور الانتباه والنشــاط الزائد وذلك من خــلال مقارنتهم مع أقرانهــم العاديــين فقد تبين أن (12%) منهم يتعاطون المخدرات مقابــل (3%) من العاديين، ونسبة (12%) منهــم يظهــرون سلــوكا معاديا للمجتمــع، مقابل (3%) مــن العاديين، كما تبــين أن لديهم أعراض الاكتئاب والقلق.

كمــا أكــد كل من ساترفيلد وشيل (SATTERFIELD & CHELL، 1997) وجود علاقة ارتباطية بين اضطــراب قصــور الانتباه والنشــاط الزائد في الطفولــة وبين اضطراب السلــوك في مرحلة المراهقة والرشــد والتــي تقود إلى الميل للجنوح، كما أن هؤلاء الطلبة هــم أكثر فئات الاطفال المعرضين لخطر الاكتئاب.

وفي دراسته على الطلبة ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالتعليم العالي أشار باركلي (BARKLEY، 2004) إلى أنهــم عادة ما يدخلون الكليات التي تحتــاج إلى معدلات أقل، ويتسربون من التعلــم العالي بنسبة أعلى مقارنــة مع أقرانهم العاديين، ويتخرجون بمعدل أقل، كما ويظهرون سلوكا أندفاعيــا وصراعات مــع السلطة، وهم أكثر ميلا لممارسة السلوك الجنســي بعمر أقل، ونسبة الحمل بالنسبــة للمراهقات خــارج إطار الزواج أعلى بنسبة (38%) مقابل (4%) للمراهقات العاديات، هم أكثر إصابه بأمراض الاتصال الجنسي.

## طرائق التوثيق لقائمة المراجع النهائية:

تتضمــن قائمة المراجع النهائيــة، كل المراجع والرسائل، والدوريات، وأعمــال المؤتمرات، والمواقع الإلكترونية التي ذكرها الباحث في متن رسالته أو بحثه، مراعياً النقاط الآتية بعين الاعتبار:

01 يتــم ترتيب قائمة المراجــع أبجدياً أي حسب تسلسل الحروف الأبجديــة، سواء أكانت قائمة المراجع باللغة العربية أم الإنجليزية.

02 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالكتب أو المراجع حسب النظام الآتي:

اسم المؤلف الأخير أو المؤلفين وتُعامل المؤسسة أو الوزارة كمؤلف، ثم الاسم الأول، سنة النشر بين قوســين، اسم المرجع أو الكتاب، الطبعة ورقمها، الناشر، مكان النشر، وفي حالة ورود أكثر من مرجع

لنفس المؤلف، يعطى تاريخ النشر رمزاً أبجدياً مثل (أ) أو (ب)...وهكذا.

03 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالدوريات أو المجلات حسب النظام الآتي:

اسم المؤلف الأخير، ثم الاسم الأول، سنة النشر بين قوسين، اسم المقال أو البحث، اسم المجلة أو الدورية بخط غامق أو مائل، المجلد، العدد، الصفحة.

04 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بأعمال المؤتمرات حسب النظام الآتي:

اسم المؤلف الأخير، ثم الاسم الأول، سنة النشر بين قوسين، اسم المقال أو البحث، اسم المؤتمر، مكان انعقاده وتاريخه.

05 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالمواقع الإلكترونية، الطريقة نفسها التي يتم بالطريقة نفسها فيها ترتيب اسماء الكتب أو المراجع، بحيث يذكر اسم الموقع الإلكتروني مكان اسم الناشر في الكتب والمراجع الورقية، مع ذكر تاريخ الحصول على المعلومات من الإنترنت.

06 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالرسائل الجامعية حسب النظام الآتية:

اسم المؤلف الأخير، ثم الاسم الأول، تاريخ الرسالة بين قوسين، اسم الرسالة، اسم الجامعة التي صدرت منها الرسالة، مكان أو بلد الجامعة.

07 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالكتب أو المراجع المترجمة حسب النظام الآتية:

اسم المؤلف الأخير، ثم الاسم الأول، ثم تاريخ النشر بين قوسين، ثم اسم المترجم، عنوان الكتاب المترجم، مكان وتاريخ الترجمة بين قوسين.

08 يتم ترتيب المعلومات الخاصة بالكتب المحررة حسب النظام التالي:

اسم المؤلف الأخير، ثم الاسم الأول، ثم تاريخ النشر بين قوسين، ثم اسم المقال أو الفصل في الكتاب المحرر، ثم اسم المحرر، واسم الكتاب المحرر، ورقم الصفحة أو الصفحات، ثم مكان النشر.

09 تخصص قائمة للمراجع العربية وأخرى للمراجع الأجنبية في الرسائل الجامعية، ويمكن ترتيب المراجع العربية ثم الأجنبية في البحوث المنشورة في مجلات علمية محكمة.

010 تراعى علامات التوثيق المعروفة، بوضع الفواصل بين أسماء المؤلفين، والأقواس لتاريخ النشر، والخطوط الغامقة أو المائلة لأسماء الدوريات أو المجلات أو الرسائل العلمية للاطلاع على كيفية التوثيق حسب النظام المتبع في تلك الجامعات أو المجلات.

011 تطابق التوثيق في المتن مع قائمة المراجع النهائية، بحيث لا يذكر في قائمة المراجع النهائية إلا أسماء المؤلفين أو المراجع التي يتم الرجوع إليها في متن الرسالة أو البحث، والعكس

صحيح من غير ذكر الألقاب العلمية أو المهنية للمؤلفين.

وتوضح الأمثلة الآتية نماذج لقوائم المراجع النهائية العربية والأجنبية، كما وردت في الرسائل الجامعية، ففي الدراسة التي أعدتها العويدي (2008) قائمة بالمراجع العربية والتي تضمم الكتب والدوريات والرسائل الجامعية:

## قائمة المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:


- أبو غزال، معاوية (2004)، **أثر برنامج تدريبي مستند الى نظرية ماير وسالو في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى الاطفال SOS في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الجندي، غادة (2006)، **الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقته بالتحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الخضر، عثمان محمود (2002)، الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟ **مجلة الدراسات النفسية**، المجلد الثاني عشر– العدد (الأول): ص32-5.
- الخوالدة، محمود (2003)، **أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الريماوي، محمد عودة (2003)، **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، (ط1)، عمان: دار المسيرة.
- الزيات، فتحي (1998)، **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** (ط1)، القاهرة: عالم الكتب.
- السرور، ناديا هايل (2003)، **مدخل الى تربية المتميزين والموهوبين**، (ط4)، عمان: دار الفكر.
- العجمي، محمد (2006)، **الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون الخليجي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

• الوقفــي، راضي. (2003). **صـعوبات التعلـم النظـري والتطبيقــي**، (ط1)، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

ويوضـــح المثال الآتي قائمــة بالمراجع الأجنبية، وكيفيــة التوثيق، والتي تضــم المراجع والدوريات، والمواقع الإلكترونية، كما وردت في رسالة الصبيحي (2012):

## المراجع الأجنبية:

• Absoud, M. Parr.J. Sa;T. A & Dale, N (2010). Developing A Schedule To Identify Social Communication Difficulties And Autism Spectrum Disorders In Young Children With Visual Impairment. Develpomental Medicine And Child Neurology Mac Keith Press, 2010.

• Adkins, T. & Axelrod, S (1998). Toporgraphy- Versus Selection-Based Responding Of Mand Acquisition In Each Modalities. The Behavior Analyst Today. Volume 2, Issue 3.

• Al Jabery, M (2008). The Examination Of Valitdity Nd Relaiabilicties Indicators Of The Jordanian Translated Arabic Version Of The Gilliam Of The Gilliam Autism Rating Scale (Gars-2) Doctoral Dissertaion. Wayne State University.

• Ali, E. Macfarland, Z & Umbreit, J (2009). The Effectiveness Of Combining Tangible Symbols With Picture Exchange Communication System To Teach Request Skills To Children With Multiple Disabilities Including Visual Impairment. Education And Training In Autism And Developmental Disabilities. 2011 (46)3. Devisiong On Autism And Developmental Disabilities.

• Almedia, A.Piza, M & Lamonica, D. (2005). Adaptation Of The Picture Exchange Communication System In A School System. Pro-Fono Revista De Atualizacao Cinetifica, V,17, N.2, Maio-Ago.

•

• Almedia, A. Piza, Mand Lamonica, D. (2006). **Use Of An Adapted Picture Communication System And Picture Communication Symbols To Optimize**

- American Association On Intellectual And Developmental Disabilities. Aaidd (2011) Frequently Asked Question.´ Http:/Www.Aamr.Org/Content 104.Cfm Retrieved 12/12/2011 At 10:56Pm.
- American Psychiatric (2000) **The Diagnostic Statistical Manual Of Mental Disorders. Dsm-Iv Text Revised. Arlington Va.**
- American Psycholigical Association, Apa (2012). Autism Definition, From: Http:/ Www.Apa.Org/Topics/Autism/Index.Aspx. Retrieved On Friday, 11 Ferbrury, At 10 O'clock Pm.
- American Speech- Language- Hearing Association (1991). **Report: Augmentative And Alternative Communication. Asha, 3W3, Suppl. 5**
- Association Of University Centers On Disabilities (Ahcd) (2010). www.Aucd.Org.

10

# الفصل العاشر

## أخلاقيات البحث العلمي في التربية الخاصة:

- مقدمة
- المبادئ الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية.
- الاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي.
- مشكلات وقضايا أخلاقيات البحث العلمي.
- حقوق الملكية الفكرية.
- قانون الملكية الفكرية الأردني.

## مقدمة:

يثير موضوع أخلاقيات البحث العلمي، على نحو عام، سواء أكان ذلك في العلوم البحته أم العلوم الإنسانية، عدداً من الأسئلة، ليس من السهل الإجابة عنها، إذ يعد هذا الموضوع من المواضيع المثيرة للجدل بين الباحثين بين مؤيد أو معارض، مما يترتب على ذلك اتخاذ قرارات مهمة نحو البحث العلمي.

ولعل الأسئلة والتي تصعب الإجابة عنها بين الباحثين هي:

01 ما هو المقصود بالأخلاق (ETHICS)؟ وخاصة الأخلاق البحثية (ETHICAL RESEARCH).

02 هل هناك اتفاق على مفهوم الأخلاق أم لا؟.

03 هل هناك مبادئ أخلاقية تحكم عملية البحث ونتائجه؟.

04 هل هناك جمعيات أصدرت مبادئ أخلاقية يمكن التقيد بها؟.

05 ما هي المشاكل الناجمة عن الحيد عن تلك المبادئ الأخلاقية؟.

06 هل تعاني البحوث في ميدان التربية الخاصة من قضايا ومشاكل تتعلق بأخلاقيات البحث العلمي شأنها في ذلك شأن بقية العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية؟.

هذا ما يحاول الفصل الحالي الإجابة عنه إن أمكن، على افتراض أن أبسط تعريف للأخلاق هو مجموعة من المبادئ المتفق عليها من قبل مجموعة ما، والتي تحكم على السلوك بأنه أخلاقي أو غير أخلاقي، وقد تتنوع مصادر هذه المبادئ، مما يؤثر سلباً أو إيجاباً في اتخاذ القرارات المتعلقة باجراءات البحث العلمي.

## المبادئ الأخلاقية لجمعية علم النفس الأمريكية:

أصدرت جمعية علم النفس الأمريكية والمعروفة باسم:

(The American Psychological Association، APA، 2002) في عام (2002) مجموعة من المبادئ الأخلاقية، لاجراء البحث العلمي، يمكن للباحثين بها أخذها بين الاعتبار ومنها المبادئ الآتية:

01 يلتزم الباحث بمسؤولية تنفيذ مبادئ الأخلاقيات البحثية مع المشاركين في البحث.

02 يلتزم الباحث بتجنب المخاطر التي يمكن أن تقع على المفحوصين سواء كانت هذه المخاطر بسيطة أو صعبه.

03 يلتزم الباحث بالتأكيد على الممارسة الأخلاقية مع المشاركين في البحث، بحيث يعرف كل منهم دوره في البحث، من مساعدين أو طلبة أو إداريين.

04 يلتزم الباحث بإجراء اتفاق واضح وعادل مع المشاركين في البحث من غير إكراه أو إجبار، وخاصة الأطفال، ويتعهد البحث بتنفيذ بنود ذلك الاتفاق.

05 يلتزم الباحث بحرية الفرد المشارك في البحث، بحيث يقبل أو يرفض المشاركة في البحث.

06 يلتزم الباحث بالأ يعرض المشاركين في البحث لأي نوع من الأذى النفسي أو الجسدي (Protecting Participants From Harm)، وعليه إعلام المشاركين بالمخاطر المتوقع حدوثها إن حدثت، وأخذ كل الاحتياطات اللازمة، قبل إجراء البحث.

07 يلتزم الباحث بالمحافظة على سرية المعلومات (Ensuring Confidentiality Of Research Data) عن المشاركين في البحث بحيث لا يفشي مثل هذه المعلومات لأي جهة إلا بموافقة المشارك، وعليه إعطاء أرقام أو رموز للمشاركين بدلاً من الأسماء الحقيقية للمشاركين إذا لزم الأمر.

08 يلتزم الباحث بعدم خداع المشاركين في البحث (SUBJECTS SHOULD NOT BE DECEIVED) وأن تتسم العلاقة بين الباحث والمشاركين بالصدق والصراحة والأمانة العلمية، وإذا ما حصل غير ذلك، فعلى الباحث أن يشرح للمشاركين مجريات الأحداث.

09 يلتزم الباحث باتباع الطرائق أو التجارب أو التقنيات التي لا تتعارض مع مبادئ البحث، والتي قد تسبب حرجاً أو أذى للمشاركين.

010 يلتزم الباحث بكتابة وثيقة خطية بينه وبين المشاركين في البحث، توضح دور ومسؤوليات كل منهم، والأخطار المتوقعه، وهدف البحث والمسؤوليات المادية والجزائية المترتبة على كل طرف.

## الاعتبارات الأخلاقية للبحث العلمي:

يفترض بالباحث الجيد، أن يحدد أهداف بحثه، وأسئلة بحثه، واجراءات بحثه والمتعلقة بتحديد مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك تحديد متغيرات الدراسة، والتصميم الإحصائي المناسب للإجابة عن أسئلة الدراسة، ولكن مثل تلك الاجراءات لا تحقق النجاح للبحث إلا إذا راعى الباحث وأخذ بعين الاعتبار المبادئ الأخلاقية للبحث، وقد أشارت كثير من المراجع* إلى أهم تلك الاعتبارات الأخلاقية واللازمة لنجاح ذلك البحث.

وتجمع مثل هذه المراجع على الاعتبارات الأخلاقية الآتية في البحث العلمي:

01 المحافظة على كرامة المشاركين في البحث العلمي: ويقصد بذلك أن يعمل الباحث على المحافظة على كرامة المشاركين في البحث وخاصة ما يتعلق بقيمه الدينية أو العرقية أو العمرية، أو جنسهم.

02 تجنب السرقات العلمية: ويقصد بذلك ألا يلجأ الباحث إلى سرقة بحوث أو بحث الآخرين، أو أن ينسب الباحث لنفسه أعمالاً بحثية أو كتباً أو فصول في كتب إلى نفسه من غير وجه حق.

03 تجنب المسائلة القانونية: ويقصد بذلك أن يلتزم الباحث بالقواعد والمبادئ والأخلاق العلمية التي نصت عليها الجمعيات أو المنظمات أو الجهات ذات العلاقة، وأن عدم التقيد بذلك سوف يؤدي إلى التوجه إلى القضاء، أو إلى مجالس التأديب والتي تعقدها الجامعات أو الكليات أو المنظمات، والتي يخضع بموجبها الفرد إلى المسائلة القانونية.

04 مراعات حقوق الأطفال القانونية للمشاركين في البحوث: ويقصد بذلك موافقة الطفل أو ولي الأمر الخطية وفق نموذج مُعدّ لذلك الغرض على المشاركين في البحث، على نحو يكفل ضمانة حقوقه النفسية والجسمية والمادية، ويوضح النموذج الآتي الموافقة على اشتراك الأطفال في البحث:

## نموذج مشاركة الطفل في البحث

أوافق على الاشتراك في البحث الذي سوف تقوم به: (الجهة ذات العلاقة) ............................................. وأنني على علم بهدف هذا البحث واجراءاته.............................. وأنني على علم بالاخطار الناجمة أو المتوقعة من هذه المشاركة.......................إلخ.

اسم الطفل: .......................... أو ولي أمره: .............................

شاهد:

التاريخ: / /

05 تجنب تزوير المعلومات أو الإحصائيات ذات العلاقة: ويقصد بذلك ألا يعمد الباحث إلى تزوير المعلومات أو الإحصائيات المتعلقة ببحثه حتى توافق فرضياته أو أسئلة دراسته، ويعد ذلك الإجراء مرفوضاً من الناحية الأخلاقية، ويسيء إلى سمعة الباحث ومكانته العلمية.

06 المحافظة على السمات الخلقية عند نقل نتائج البحث من الحاسوب: ويقصد بذلك أن يعمل الباحث على المحافظة على السمات الخلقية والمتمثلة في المصداقية في نقل نتائج البحث من الحاسوب أو نتائج الحاسوب الورقية (Printout) والتي تتضمن الجداول أو الأشكال أو البيانات الرقمية، أو أية معلومات ذات علاقة بالبحث.

07 تجنب التسجيل الصوتي أو المرئي للمشاركين في البحث إلا إذا تمت موافقتهم الخطية على ذلك أو موافقة أولياء الأمور الخطية على ذلك، وإلا فإنك تعرض نفسك للمسائلة القانونية.

08 تجنب تقديم الوعود أو الآمال الوهمية للمشاركين في البحث: ويقصد بذلك وخاصة في البحوث أو الدراسات البيوكيمائية، بأن نتائج بحثك على عينة الدراسة قد أدت إلى نتائج إيجابية، وهي ليست كذلك في واقع الحال.

09 المحافظة على خصوصية المشاركين في البحث أو الدراسة: ويقصد بذلك قد تتوافر لديك كباحث معلومات شخصية عن المشاركين في الدراسة أو البحث، وعليك كباحث وحتى تتصف بالمصداقية والموضوعية أن تعمل على المحافظة على تلك الخصوصية.

010 المحافظة على حماية المشاركين في البحث أو الدراسة: ويقصد بذلك أن تعمل على حماية المشارك من أي أذى نفسي أو جسمي يمكن أن يلحق به.

## مشكلات وقضايا في أخلاقيات البحث العلمي:

يواجه البحث العلمي عدداً من المشكلات الأخلاقية، من قبل الباحثين تتعلق بمراحل البحث العلمي وخطواته، وأهدفه، ونتائجه، والتي يمكن توظيفها إيجابياً أو سلبياً في المجتمع، ومن هذه المشاكل:

**01 مشكلة سرقة الأبحاث العلمية أو المؤلفات:**

تعد مشكلة سرقة الأبحاث العلمية واحدة من المشاكل التي تهدد البحث العلمي وأخلاقياته، وخاصة إذا لم يتم توثيق البحث بالطرائق المعروفة، ولدى الجهات الرسمية ذات العلاقة، ولعل واحدة من المشاكل التي تواجه طلبة الدراسات العليا هي المحافظة على سرية موضوع بحثه أو رسالته، حتى بين زملائه، خوفاً من سرقة الفكرة من قبل آخرين، حتى يتم تسجيل موضوع بحثه رسمياً لدى الجامعة، وكذلك سرقة الكتب أو المؤلفات أو أجزاء منها من قبل آخرين وانتحال شخصية المؤلف بدلاً من المؤلف الأصلي، ومن هنا كان حرص دائرة المكتبة الوطنية الأردنية، أو ما يشابهها من دوائر في الدول العربية، على إبداع نسخة من المخطوط العلمي لدى دائرة المكتبة الوطنية والحصول على رقم إيداع لها، قبل نشرها، وقد تودع نسخة من المخطوط لدى دائرة المكتبة الوطنية بخط يد المؤلف، حفاظاً على حقوقه الفكرية، ويجد المطلع على الكتب والمراجع المنشورة من قبل دور النشر وعلى الصفحة الثانية بيانات عن المؤلف أو المؤلفين، واسم المخطوط، ورقم الإيداع وتاريخه وتصنيفه، ودور دائرة المكتبة الوطنية في إعداد بيانات الفهرسة، وتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية، ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات، أو نقله بأي شكل من الأشكال، من غير أذن خطي مسبق من الناشر، ويظهر اسم وعنوان الناشر واضحاً في تلك الصفحة وباللغتين العربية والإنجليزية.

وقد حرصت دور النشر الأجنبية على حفظ حقوق المؤلف والناشر في المخطوطات أو الكتب أو المراجع التي تنشرها، فأوردت في الصفحة الثالثة من المرجع أو الكتاب المنشور بيانات توضح حقوق الناشر وسنة النشر، وعنوان الناشر، ورقم الإيداع (ISBN) ومكان النشر، واسم المخطوط وتصنيفه لدى مكتبة الكونجرس الأمريكية، وتحذير بأنه لا يجوز إعادة طباعة هذا المخطوط أو أي جزء منه وبأي طريقة، إلا بأذن من الناشر.

وتوضح الأمثلة الآتية نموذجاً من حقوق الناشر للمؤلفات باللغتين العربية والإنجليزية.

أ.د. فاروق الروسان
أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة
عمان - دار الفكر ناشرون وموزعون 2013
رقم ايداع:
الواصفات:

* أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
* يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة السادسة، 1434 -2013





www.daralfiker.com
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com



:ISBN

ويذكر شحاته (2001) عدداً من الطرق المتعلقة بسرقة الأبحاث العلمية، والمؤلفات، ومنها:

- سرقـة بحث كامل من قبـل آخرين، وخاصة في الجامعات التي لا ترتبط بمكتب ايداع للبحوث أو الرسائل الجامعية، أو من بيئات ثقافية إلى أخرى.
- سرقـة كتب أو مؤلفات منشـورة في الخارج، بحيث يعمل المنتحل للسرقـة بإعادة نشر الكتاب بطريقة جديدة وبأسمه، معتمداً في ذلك على جهل الآخرين بموضوع الكتاب.
- سرقة أبحاث علمية من قبل بعض المشرفين على رسائل الطلبة، حيث يعمد المشرف إلى سرقة نتائج البحث ويضعها في ورقة بحث علمية لينشرها باسمه فقط من غير أي ذكر لاسم الطالب صاحب الرسالة.
- سرقـة الأبحـاث عن طريق الإنترنت، حيث يقـوم الباحث السارق بالدخـول إلى مواقع معينة على الإنترنت في تخصص ما، ويعيد ترتيب البيانات والمعلومات والنتائج لبحث ما بطريقة ما وينسبها لنفسه، وينشرها باسمه اعتقاداً منه بأن أمره لن ينكشف.
- سرقـة الأبحاث العلميـة الأجنبية والمنشورة في مكان ما، وترجمة ذلـك البحث بلغة الباحث، ونشره باسمه، بعد تغيير بعض المعطيات في البحث نفسه.

كما يذكر كرزويل (2005) Creswell أمثلة أخرى على السرقات العلمية للبحوث تتمثل في تزوير النتائج التي يصل إليها الباحث، وأن ينسب الباحث لنفسه معلومات أو بيانات هي من أعمال الآخرين، مخالفاً بذلك المبادئ الأخلاقية الصادرة عن جمعية علم النفس الأمريكية.

**02 مشكلة سرقة الأفكار أو العناوين البحثية وتكرارها دو الإشارة إلى مصدرها الأصلي:**

يلجأ بعض الباحثين، أو الطلبة المبتدئين في مراحل الدراسات العليا، إلى البحث في مواضيع مكرره في أماكـن أخـرى أو بيئات أخرى، من غير ذكر البحوث الأصلية، والتـي أجريت من قبل آخرين، وفي أحيان كثيرة يغفل الباحث اسم الدراسة الأصلية ومعدها، عن قصد أو بغير قصد، مما يثير الشكوك في خطة البحث وهدفها.

03 **مشكلة الإساءة أو الاستغلال للمشاركين في البحث:**

**(Using & Abusing Participants In A Research Study)**

ويقصد بذلك أن يلجأ الباحث إلى استغلال ظروف المفحوص أو المشارك في الدراسة، بحيث يتعرض المفحوص مثلاً إلى صدمات كهربائية (ELECTRIC SHOCKS) كما هو الحال في دراسة ملغرام المشهورة عن الطاعة (MILGRAM STUDY، 1967) أو تجربة عقار معين مع المرضى، وتوقيعهم على تعهد بموافقتهم على المشاركة في الدراسة، تحت دوافع مادية، أو ذكر أسباب غير مبررة عن الإساءات الجسدية والنفسية التي تلحق بالمشاركين في الدراسة، أو إخفاء البيانات الحقيقية عن الآثار المترتبة على استخدام مثل تلك الأدوية مع المشاركين.

04 **توظيف نتائج البحوث العلمية:**

ويقصد بذلك توظيف نتائج البحوث العلمية للتدمير والهلاك الإنساني والبيئي، وهذا ما حصل عندما اخترعت القنبلة النووية، أو الديناميت، أو الصواريخ العابرة للقارات، أو الأدوية القاتلة، مما يتعارض وأخلاقيات البحث العلمي.

## حقوق الملكية الفكرية:

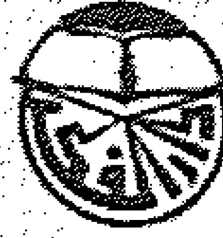
ظهرت قوانين تكفل حقوق الملكية الفكرية للأعمال الفكرية مهما كان نوعها، حيث تكفل هذه القوانين حقوق المؤلف الفكرية، وعدم انتهاكها من قبل الآخرين، كالسرقات العلمية أو انتحال شخصية المؤلف، أو غيرها من الحقوق المعنوية والمادية للمؤلف، وقد ظهرت حقوق الملكية الفكرية في أسلوبين هما:

- العقد المبرم بين المؤلف ودار النشر
- قوانين الملكية الفكرية

ويتضمن العقد المبرم بين المؤلف ودار النشر عدداً من المواد منها اسم الفريق الأول (دار النشر)، واسم الفريق الثاني (المؤلف)، واسم الكتاب المؤلف والذي سوف ينشر، ومسؤولية كل من الفريقين القانونية والمادية والمعنوية، وحقوق الفريق الثاني، وحق الناشر في إعادة الطبع وبالشروط نفسها وتاريخ العقد.

ويوضح النموذج الآتي مثالاً لعقد طباعة ونشر وتوزيع وبيع كتاب بين المؤلف ودار النشر.

Dar Al-Fikr
Publishing - Destributing
Tel: 4621938 - Fax: 4654761
P.O Box 183520 Amman 11118 Jordan



دار الفكر
ناشرون وموزعون
ص.ب 183520 عمان 11118 الأردن

بسم الله الرحمن الرحيم

## عقد طباعة ونشر وتوزيع وبيع كتاب

الفريق الأول: دار الفكر ناشرون وموزعون

الفريق الثاني: الدكتور فاروق فارع الروسان – الجامعة الاردنية

اتفق الفريق الثاني صاحب حق تاليف للكتب التالية [ سيكولوجية الأطفال غير العاديين – الطبعة السادسة ] مع الفريق الأول صاحبة دار نشر وتوزيع وطباعة على طباعة ونشر وتوزيع واستيراد وبيع المؤلف في الكتاب المذكور اعلاه على نسبة 15٪ من سعر بيع الكتاب بالجملة وفق الشروط:

اولا: تعتبر مقدمة هذه الاتفاقية جزء لا يتجزأ منها.

ثانيا: مسؤولية الفريق الأول:

ا: طباعة وبيع ونشر وتوزيع واستيراد المؤلف المذكور اعلاه بكافة الطرق القانونية.

ب: تحديد سعر الكتاب، وحقه في إجراء التعديلات الفنية اللازمة بما لا يضر بحقوق المؤلف المعنوية.

ج: إعطاء الفريق الثاني عدد [ 15 ] نسخة من هذا الكتاب.

د: مصاريف طباعة ونشر وتوزيع واستيراد هذا الكتاب على الفريق الأول.

ثالثا : مسؤولية الفريق الثاني :

أ: إجراء التصحيح على بروفات الكتاب ومراجعة أصوله وإجراء اي إضافات لازمة للكتاب.

ب : عدم استغلال هذا الكتاب من إعادة طباعة او طباعة كتاب مشابه له في العنوان او المضمون، او دمجه في كتاب اخر او مشاركة مؤلف اخر في كتاب نفس العنوان او المضمون، وبما لا يضر بالفريق الأول.

ج: يتحمل الفريق الثاني كافة المسؤولية الادبية او الفنية او العلمية بما يحتويه من مضمون هذا الكتاب.

د : اقر الفريق الثاني بأن هذا الكتاب من نتاجه الفكري وهو صاحب هذا المؤلف ، ويتحمل وحده كافة المسؤوليات المدنية والجزائية وكل أضرار بالغير.

رابعا: حقوق الفريق الثاني من هذا الكتاب:

ا: 30٪ بعد اربعة اشهر من صدور الكتاب.

ب: 30٪ بعد سنة من الكتب المباعة.

ج : 40% بعد نفاذ الطبعة

خامسا: الكمية المطبوعة هي [ 1000 ] نسخة. وحق اعادة الطبع هي من حقوق الناشر .

سادسا : تكون الطبعات التالية بنفس الشروط الموضحة اعلاه ولنفس الناشر .

سابعا : حرر هذا العقد من نسختين احتفظ كل من الفريقين بنسخة منه للعمل بموجبها تاريخ 2005/10/02

والله ولي التوفيق

| الفريق الأول | الفريق الثاني |
|---|---|
| دار الفكر ناشرون وموزعون | الدكتور فاروق الروسان |

كما تضمنت قوانين الملكية الفكرية عدداً من المواد التي تضمن حقوق المؤلف المعنوية والمادية، وسبل تحقيقها، وقد صدر في الأردن قانون الملكية الفكرية في عام 1992 وتعديلاته (200ويتضمن ذلك القانون (62)، مادة تتناول حقوق الملكية الفكرية، ويوضح الملحق رقم (3) ذلك.

11

# الفصل الحادي عشر

# إعداد مشروع بحث في التربية الخاصة:

- مقدمة
- مفهوم مشروع البحث.
- أهداف إعداد مشروع البحث في التربية الخاصة.
- مكونات مشروع البحث في التربية الخاصة.
- مناقشة مخطط مشروع بحث في التربية الخاصة.
- كتابة بحث في التربية الخاصة.
- مكونات رسالة الماجستير أو الدكتوراه.

## مقدمة:

تعـد مرحلة كتابة مشروع البحـث (Research Proposal) مرحلة مهمة مـن مراحل دراسة طلبة الدراسـات العليا والباحثـين المبتدئين على حد سواء، وبدون ذلك لن يتجـاوز طالب الدراسات العليا مرحلة الخروج من عنق الزجاجة (Out Of The Bottel Knock Theory) أو ما يعرف بنظرية الخروج مـن عنق الزجاجة، والمقصـود بذلك أن تخرج طالب الدراسات العليا مرهـون بكتابة مشروع البحث ومعرفـة مكوناته، ومناقشتـه، كما يفترض بطالـب الدراسات العليا وبعد دراسـة مقرر مثل تصميم البحـث في التربيـة الخاصة أن يكون قادراً على كتابة مشروع البحـث، وهنا تثار مجموعة من الأسئلة منها:

- ما هو مشروع البحث؟
- ما هي أهداف مشروع البحث؟
- ما هي مكونات مشروع البحث؟
- كيف يدافع الطالب عن مشروع البحث أمام لجنة المناقشة؟

ولعـل واحدة من المشـاكل البحثية التي تواجه طلبة الدراسات العليا، هي كيف يكتب مشروع البحـث؟ ومـن أين يبـدأ؟ وبمن يستعـين؟ وكيف ينـاقـش مشروع بحثـه؟ وعلى ذلك فـإن واحدة من متطلبات مقرر تصميم البحث في التربية الخاصة هي كتاب مشروع بحث وعرضه ومناقشته، ويحاول هـذا الفصل إلقاء الضوء على خطوات كتابة مشروع البحـث أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة أعلاه، بحيث تكتب لغة مشروع البحث بصيغة المستقبل.

## مفهوم مشروع البحث:

يعـرف مشروع البحث على أنه خطة محكمة تتناول مشكلة بحثية، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، ومبرراتهـا، وكيفيـة الإجابة عن أسئلة تلك المشكلة، وكيفية جمـع البيانات من عينة الدراسة، وأخيراً

كيفية معالجتها إحصائياً.

ومـن هنا كان على الباحث أن يحدد أو يفكر بدقـة بالموضوع البحثي الذي يشغله، وما هي الأفكار التـي تدور في رأسه حـول ذلك المشروع البحثي والمتعلقة بالهدف من ذلك البحث، وما هي الإجراءات التـي سوف يستخدمهـا في جمع البيانات وكيف سـوف يعالج بياناته إحصائيـاً وواحدة من الطرائق التي تساعد الباحث المبتدئ على إعداد مشروع بحثه، هي كتابة أفكاره على الورق، أو كتابة ما يعرف بالمشـروع البسيط أو المصغر (Mini Proposal) والذي لا يتجاوز (5) صفحات بحيث يترجم الباحث أفـكاره على شكل خطوات إجرائية قابلة للتنفيـذ فيما بعد، ويهدف هذا المشروع المصغر إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل فكرة المشروع قابلة التنفيذ (Feasibility)؟
- هل فكرة المشروع واضحة (Clear) ؟
- هل فكرة المشروع مهمة (Significant)؟
- هل فكرة المشروع أخلاقية (Ethical)؟

## أهداف إعداد مشروع البحث في التربية الخاصة:

تتمثل أهداف كتابة مشروع البحث في التربية الخاصة فيما يأتي:

- تحديد مشكلة البحث وأسئلته.
- تحديد أهداف ومبررات البحث.
- تحديد الاجراءات المتعلقة بجمع البيانات من عينة الدراسة.
- تحديد التصميم الإحصائي والأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

## مكونات مشروع البحث في التربية الخاصة:

لا تختلـف مكونات مشروع البحث في التربية الخاصة عنها في مشاريع البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، وعلى ذلك يتضمن مشروع البحث المكونات الرئيسة الآتية:

- **أولاً**: صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها ومبرراتها ومصطلحات الدراسة الاجرائية وحدود ومحددات الدرسة الدراسة.

- **ثانياً:** الإطار النظري والدراسات السابقة.
- **ثالثاً:** الطريقة والإجراءات، وتشمل تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، وتحديد التصميم الإحصائي للدراسة.
- **رابعاً:** قائمة المراجع العربية والأجنبية.

وفيما يلي بعض التفاصيل لكل مكون من المكونات السابقة لمشروع الدراسة.

**أولاً: صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها ومبرراتها ومصطلحات الدراسة الإجرائية وحدود ومحددات الدراسة.**

ويتضمن هذا الجزء من مشروع البحث مقدمة تكتب بلغة الباحث، يقدم فيها الباحث وعلى نحو موجز فكرة ما عن موضوع بحثه وصلته بواقع التربية الخاصة في الأردن مثلاً، وتبريراً مقنعاً لطرح هذا الموضوع من قبل الباحث ودراسته، بحيث لا تتجاوز تلك المقدمة (3) صفحات، يصل بعدها الباحث إلى طرح مشكلة بحثه على شكل سؤال رئيس، يليه عدد من الأسئلة الفرعية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، ويشترط صياغة الأسئلة الفرعية بطريقة علمية صحيحة، وبعد ذلك يحدد الباحث بنقاط أهداف الدراسة وكذلك أهميتها ومبرراتها، ثم يقدم تعريفاً إجرائياً لمصطلحات الدراسة وخاصة تلك الواردة في عنوان الدراسة، وأخيراً يوضح وعلى شكل نقاط محددة حدود الدراسة البشرية والزمانية والمكانية، ثم محددات دراسته والمتعلقة بأدوات دراسته أو العينة.

وقد تضمن الفصل الرابع من هذا الكتاب أمثلة على كيفية صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وأهدافها ومبرراتها، والمصطلحات الاجرائية وحدود ومحددات الدراسة، كما يتضمن الملحق رقم (2) نموذجاً لمشروع دراسة في التربية الخاصة.

**ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة**

يتضمن القسم الثاني من مشروع البحث عرضاً للإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ويطلب من الباحث هنا ما يأتي:

- عرض موضوع الدراسة وما كتب عنه من تعريفات أو مفاهيم أو مصطلحات أو تصنيفات أو خصائص...إلخ. على نحو موثق بحيث يغطي الباحث الخلفية النظرية لموضوع دراسته على نحو موجز، وبحيث يركز على الجوانب ذات العلاقة بموضوع بحثه فقط وأن يبتعد عن كل المعلومات والتي ليست ذات علاقة بموضوع بحثه.
- عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراسته، بحيث يصنف تلك الدراسات إلى

دراسات عربية وأجنبية وأن يتبع نسقاً معيناً في عرض الدراسات السابقة تشمل المعلومات الآتية:

- اسم صاحب الدراسة وتاريخها، وعنوانها، ومكانها.
- هدف الدراسة.
- اجراءات الدراسة المتعلقة بعينة الدراسة وأدواتها، وجمع البيانات.
- أسلوب معالجة البيانات إحصائياً.
- نتائج الدراسة.

ويفترض أن يكون عرض كل دراسة من الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية بما لا يتجاوز الصفحة الواحدة فقط، وقد يكون من المناسب أن يرجع إلى خلاصة تلك الدراسة.

- تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وعلاقتها بالدراسات السابقة، وما هي الإضافة التي تقدمها الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة، وما الذي يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أو ماذا سوف تضيف الدراسة الحالية إلى الدراسات السابقة، ويمكن طرح كل تلك المواضيع تحت عنوان: ماذا يستنتج من عرض الدراسات السابقة. ويعطى هذا الجزء من مشروع الدراسة مبرراً مقنعاً للقارئ عن ظهور دراسته.

وقد تضمن الفصل الخامس من هذا الكتاب أمثلة عن كيفية عرض الإطار النظري للدراسة، وكيفية عرض الدراسات السابقة، وماذا يستنتج من عرض الدراسات السابقة، كما يتضمن الملحق رقم (2) نموذجاً لمشروع في التربية الخاصة، فيرجى الرجوع إليه لمزيد من التفصيلات.

### ثالثاً: الطريقة والإجراءات

يتضمن القسم الثالث من مشروع البحث عرضاً للطريقة والإجراءات التي سوف يتبعها الباحث في دراسته، ويشمل النقاط الآتية:

- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها وتوزيعها في جدول حسب متغيرات الدراسة.
- تحديد أدوات الدراسة، ودلالات صدقها وثباتها وخاصة المقاييس المستخدمة في الدراسة، أو دلالات صدق البرنامج المستخدم في الدراسة، مع معلومات كافية عن تلك الأدوات من حيث ظهورها ووصفها وأساسها النظري، وهل تتوافر فيها معايير محلية تبرر استخدامها وهل هذه الأدوات من إعداد الباحث أو مطوره أو معدة من قبل آخرين، وهل حصل الباحث على

إذن خطي بتطوير أو استخدام تلك الأدوات في دراسته؟ وهل لهذه الأدوات علاقة بموضوع دراسته؟ وعلى الباحث أن يشير إلى طرائق حساب دلالات الصدق والثبات لأدواته أو مقاييسه المستخدمة في الدراسة.

- تحديد إجراءات تنفيذ الدراسة، وتشمل كل ما يتعلق بطريقة جمع البيانات أو المعلومات عن عينة الدراسة سواء استخدم أسلوب الملاحظة أو المقابلة أو استخدام أدوات ومقاييس أخرى، وأن يوضح اجراءات التطبيق، ومدى تقيده كباحث أو مساعديه بإجراءات تطبيق تلك المقاييس أو الأدوات كما وردت في أدلتها.
- تحديد متغيرات الدراسة، بحيث يقسمها إلى متغيرات مستقلة، ومتغيرات تابعة، أو متغيرات دخيله أو وسيطة، وأن يحدد مستويات كل متغير.
- تحديد التصميم الإحصائي والمعالجة الإحصائية للبيانات التي سوف يتم جمعها، وعلى الباحث التأكد من مناسبة التصميم لطبيعة بحثه.
- وقد تضمن الفصل السادس من هذا الكتاب عرضاً لأمثلة عن كيفية تحديد مجتمع وعينة الدراسة، واجراءاتها، ومعالجة البيانات إحصائياً وكذلك التصميم الإحصائي، كما تضمن الملحق رقم (2) نموذجاً لمشروع دراسة في التربية الخاصة يرجى الرجوع إليه لمزيد من التفصيلات.

**رابعاً: اعداد قائمة بالمراجع العربية والأجنبية التي يستخدمها الباحث في إعداد مشروع بحثه**

- ويتضمن هذا الجزء من المشروع ما يأتي:
- إعداد قائمة بالمراجع العربية المستخدمة فقط في متن المشروع.
- إعداد قائمة بالمراجع النهائية المستخدمة فقط في متن المشروع.
- تنظيم وتبويب قائمة المراجع حسب نظام (APA).

وقد تضمن الفصل التاسع من هذا الكتاب عرضاً لطرائق التوثيق، وتضمن الملحق رقم (2) نموذجاً لمشروع بحث في التربية الخاصة، فيرجى الرجوع إليه لمزيد من التفاصيل.

## مناقشة مشروع البحث:

تحتل مرحلة مناقشة مشروع البحث من قبل لجنة متخصصة المرحلة المهمة من أجل اعتماد المشروع، وعلى طالب الدراسات العليا التقدم بمشروع بحثه لمناقشته من قبل تلك اللجنة بوقت كاف

قبل عقد جلسة مناقشة المشروع بحضور المشرف، وتكون مهمة لجنة مناقشة المشروع ما يأتي:

- قراءة مشروع البحث والاطلاع على كل تفاصيله.
- مناقشة الطالب في كل جزئية من جزئيات المشروع من حيث صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها ومبرراتها وأهميتها والطريقة والإجراءات المتبعة وتصميم الدراسة، وقائمة المراجع العربية والأجنبية.
- مدافعة الطالب عن مشروع بحثة والإجابة عن كل الأسئلة التي تطرحها اللجنة.
- إجراء التعديلات التي تطرحها اللجنة على مشروع البحث بموافقة المشرف.
- إجازة المشروع أو تعديله أو رفضه خطياً.

## كتابة بحث في التربية الخاصة:

يتضمن كتابة بحث في التربية الخاصة، شأنها في ذلك شأن البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، عدداً من النقاط، وهي:

- عنوان البحث/ اسم معد البحث/ أو أسماء معدي البحث وتاريخ التقديم والعنوان
- خلاصة البحث باللغتين العربية والإنجليزية
- مشكلة البحث، أسئلة البحث، أهمية البحث، وأهدافه
- الإطار النظري للبحث
- الدراسات السابقة
- الطريقة والإجراءات ويشمل مجتمع وعينة الدراسة ، أدوات الدراسة
- المعالجة الإحصائية
- نتائج الدراسة
- مناقشة النتائج
- التوصيات التربوية والبحثية
- قائمة المراجع العربية والأجنبية
- الملاحق

ويمكـن للبحث أن يظهر علـى شكل رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه، أو على شكل بحث موجز أو مستـل من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتـوراه، ويتمثل الفرق بين كل من البحث المنشور في مجلة علميـة، وبين رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتـوراه في التفصيلات حيث يكتب البحث المقدم للنشر في مجلـة على نحو موجز في حـين تكتب الرسالة على نحو مفصل، وفيما عدا ذلك فالمكونات الرئيسة لكل منها مشتركة.

ويوضح الملحق رقم (3) نموذجاً لبحث مستل من رسالة دكتوراه.

## مكونات رسالة الماجستير أو دكتوراه:

تشمل مكونات رسالة الماجستير أو أطروحة الدكتوراه النقاط الآتية:

- صفحـة الغـلاف الأولى الرئيسة وتتضمن عنوان الرسالة واسم مُعـدّ الرسالة واسم المشرف واسم الكلية والجامعة التي تصدر عنها الرسالة أو الأطروحة مع التاريخ.
- صفحة التفويض باللغتين العربية والإنجليزية.
- صفحة قرار لجنة المناقشة.
- صفحة الإهداء.
- صفحة الشكر والتقدير
- صفحة فهرس المواضيع، وتتضمن:
- قرار لجنة المناقشة
- الإهداء
- شكر وتقدير
- فهرس المحتويات
- قائمة الجداول
- قائمة الأشكال
- قائمة الملاحق
- الملخص باللغة العربية

- **الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها**
  - المقدمة
  - مشكلة الدراسة وأسئلتها
  - أهمية الدراسة
  - مبررات الدراسة
  - محددات الدراسة
  - حدود الدراسة
  - المصطلحات الإجرائية للدراسة
- **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة**
- **الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**
- **الفصل الرابع: نتائج الدراسة**
- **الفصل الخامس: مناقشة النتائج**
- **قائمة المراجع:**
  - المراجع العربية
  - المراجع الأجنبية
- **الملاحق**
- **الملخص باللغة الإنجليزية**

11

# قائمة المراجع

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية

## المراجع العربية:


- أبـو حسن، فاديه (2007). دراسة مسحية للغة الإشارة المتداولة لدى عينة سورية من الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق.
- أبـو زيتونــه، لانا هــارون (2008). تطوير صــورة أردنية مـن قائمة تقييم السلـوك التوحدي (ATEC)"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- البطش، محمـد وليـد، وأبو زينه، فريـد (2007). مناهـج البحث العلمـي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، عمان.
- البلـوي، فيصل (2011). فعالية أسلوبي تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتبـاه المصحوب بالنشاط الزائد لـدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية في عينة سعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- ترمســاني، ماجـد (1996). الإعاقـة العقلية في مراكـز التربية الخاصــة في الأردن، دراسة مسحية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الجامعــة الأردنية (2003/2004). دليل مواصفات كتابة الرسائل الجامعية، كلية الدراسات العليا، منشورات الجامعة الأردنية، عمان.
- الجامعــة الأردنيــة (2008). مواصفــات كتابة الرسائـل الجامعية، العليــا، مجلس العمداء، الجامعة الأردنية، عمان.
- جامعــة عمان العربيــة للدراسات العليا (2004). دليل اعداد أطروحــة الدكتوراه، منشورات جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- جامعــة مؤته (2010). تقرير حول تطور التربية الخاصــة في الأردن، منشورات جامعة مؤته، الكرك.

- جـبر، خوله (2007). فاعلية بناء مقيـاســ تشخيص لحالات التوحد على عينة سورية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق.
- الجدوع، عصام (2007). أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (RISK) في تنمية مهارات التفكـير الابداعي والناقد لـدى طلبة المرحلـة الأساسية العليـا في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- جرار، عبد الرحمن (2012). تطور تاريخ التربية الخاصة، ورقة بحث غير منشورة.
- جريســات، رائــدة (1994). الفـروق في تحمل السلوكات غـير التكيفية بـين معلمات التربية الخاصــة الفعالات وغير الفعالات واستراتيجية تعاملهــن مع هذه السلوكات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- حمادنــه، برهــان محمــود (2012). فاعليــة برنامــج مستنــد إلى نظريــة الـذكاء الانفعالي "لجولمان" في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.
- حمــدان، علــي (2002). الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الـذات ووجهة نظر الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- حمدان، نضال محمد (2012). أثر استخدام استراتيجيتي بناء المعنى والاحتفاظ بالسجلات في حـل المسائل الرياضية اللفظية والوعي بما وراء المعرفة لدى عينة أردنية من طلبة الصفين الخامسـ والسادس الأساسيين ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحمــداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديلجي، عامر، وبني هاني، عبد الرازق، وأبو زينه، فريد (2006). مناهج البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
- خطـاب، محمــد أحمــد (2004). فاعليــة برنامــج علاجـى باللعـب لخفضـ درجــة بعضـ الاضطرابـات السلوكية لـدى عينة من الأطفـال التوحديين، أطروحة دكتـوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.
- الخطيــب، بسمه محمــد (2008). بناء نموذج للكشف المبكر عـن التأخر النمائي في الأبعاد النمائيــة اللغويــة والمعرفية والاجتماعيــة والانفعالية لدى الأطفال ما بـين (8-3) سنوات في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الخطيــب، جمال (2006). إعــداد الرسائل الجامعية وكتابتها، دليـل علمي لطلبة الدراسات

العليا، دار الفكر، عمان.

- الربابعة، أحمد عبدالله (2011). فاعليـة صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب الانتبـاه والنشاط الزائد لطلبة صعوبـات التعلم والمعاقين عقليا والعاديـين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الربابعـة، عقله محمد (2005). فاعلية برنامـج تدريبي في تحسين صحة الفم والأسنان لدى الأشخاص المعاقـين إعاقة عقلية بسيطـة في الأردن، أطروحة دكتوراه غـير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الردادي، فوزيه مصلح (2012). فاعلية الصورة السعودية من مقياس بيركس لتقدير السلوك في قياس وتشخيص الاضطرابات السلوكية والانفعالية في عينة سعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الروسان، فاروق (2012). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.
- الروسـان، فـاروق (2011). مقيـاس الخصائـص الشخصيـة للطلبة الموهوبـين، بحث غير منشور.
- الروسـان، فاروق (2010). سيكلوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان.
- الروسـان، فـاروق (1996). فاعلية المعايير الجديـدة للصورة الأردنية مـن مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بينيه، ومعايير مؤسسة التربية الخاصة في عينة أردنية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، يوليو.
- - الريمـاوي، أميرة (2004). الصعوبـات الاجتماعية الانفعالية التـي تواجهها المرأة المعوقة وعلاقتهـا ببعض المتغـيرات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمـان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الزارع، نايـف عابد (2008). مؤشرات ضبط الجودة للبرامـج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- زقطـان، زهـير (1992). صورة المعـوق في القصة القصـيرة في الأردن 1991-1948، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- سـالم، سلفيـا (2007). فاعلية برنامج تعليمي فـردي مصمم بناءً علـى تشخيص صعوبات

القــراءة والكتابة باستخدام صورتين معربتين من مقياس جوردان لصعوبات القراءة والكتابة ومقياســ الينوي للقدرات السيكولغوية في عينة أردنيــة، أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان.

- السرطاوي، عادل (1992). العلاقة بين معلمي وآباء الأطفال الصم الملتحقين بمراكز التربية الخاصــة في الأردن من وجهة نظــر الآباء، رسالة ماجستير غير منشــورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- سوالمــه، يوسف وجرادات، ضرار، والعتوم، عدنان (2006). دليل كتابة الرسائل الجامعية في كلية التربية، منشورات كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- شاهين، عوني (2004). فاعلية برنامج تعليمي للأطفال ذوي متلازمة داون على خصائصهم السلوكية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الشامــي، وفاء (2004). سمات التوحــد، تطورها وكيفية التعامل معهــا، مركز جده للتوحد، جده، السعودية.
- شلبايــه، عبد الباســط (2007). دراسة مسحية لمدى شيوع السلــوكات المصاحبة للتأتأة لدى أطفــال المرحلــة الأساسيــة في عمان، رسالــة ماجستير غــير منشورة، جامعة عمــان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الشمايلــة، سميــة (1994). دراسة مسحية للمشــكلات التكيفية لدى الأطفــال غير العاديين ذوي الأمراضــ المزمنة (الفشل الكلوي والصرع والتلاسيميا وسرطان الدم) في عينة أردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الشويكــي، غزالــه (1991). دراسة مسحيــة للغة الإشارة لدى الصم الكبــار في عينة أردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- صالحة، ســرور (2007). المشكلات السلوكيــة الانفعالية للأفراد المعاقــين بصرياً وعلاقتها بمتغيرات سبب الإعاقة البصريــة ومستواها والعمر والجنس، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية وجامعة دمشق.
- الصبيحــي، أحمــد سعيد (2012). فاعلية نظــام التواصل بتبادل الصــور (PECS) في تعليم مهارات التواصل الوظيفي وخفض السلوكات اللاتكيفية لدى الأفراد ذوي الإعاقات النمائية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الصمادي، أسامة (2007). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الطلبة الصم وضعاف السمع أثناء الخدمــة في ضــوء احتياجاتهــم التدريبيــة في الأردن، رسالة ماجستير غــير منشورة، جامعة

عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- طبال، سهى (2008). أثر برنامج (VIISA) للتربية الخاصة المبكرة على تنمية بعض المهارات النمائية لدى الأطفال ذوي الاعتلال البصري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- عبد العزيز، عمر (2001). فاعلية استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

- عبد الهادي، ناهده محسن (2009). أثر برنامج تعليمي فردي لعلاج صعوبات القراءة باستخدام أسلوب فيرنالد متعدد الحواس (VAKT) لطالبات الثالث والخامس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الأولى، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- العبدالله، محمد (2010). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية المعوقين عقلياً في الأردن، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- العتوم، نعيم (2007). أثر استخدام أسلوبي اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- العجمي، محمد سعود (2006). الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومتدني التحصيل في دول مجلس التعاون العربي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- العطوي، رويدا (2012). فاعلية بناء مقياس لتشخيص مستويات الدعم لحالات الإعاقة العقلية في عينة أردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- عليمات، إيناس محمد (2008). دراسة مقارنة للاضطرابات النطقية والفونولوجيه بين الأطفال العاديين وذوي الاضطرابات النطقية والفونولوجيه على الصورة الأردنية من مقياس تقييم الاضطرابات النطقية والفونولوجيه (CAAP)، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- عليوات، شادن (2001). حاجات المكفوفين الراشدين في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- العمري، محمد (2010)، فاعلية برنامج فردي في تعليم مهارات الرياضيات لدى عينة أردنية من طلبة ذوي صعوبات التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- العنـزي، خميس (2011). الذكاءات المتعـددة وسمات الشخصية لـدى الطلبة الموهوبين في المرحلـة المتوسطة في المملكة العربيـة السعودية من وجهة نظر معلميهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.
- العويـدي، عليـا محمد (2008). دراسـة مقارنة بـين أداء الطلبة العاديـين والموهوبين وذوي صعوبـات التعلم على الصـورة الأردنية من مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي في عينة أردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- عويـس، لينا (2006). بنـاء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحـد في دول منطقة الخليج العربي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- عبدات، روحي (2008). العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربيـة الخاصة في الضفـة الغربية/ فلسطين، رسالة ماجستير غـير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الفـرح، عدنـان (2001). الاحـتراق النفسي لـدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية.
- القحطاني، عبدالله (2003). اتجاهـات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج الطلبة المكفوفين في المرحلـة الإبتدائية بمدينة الرياض مع اقرانهم العاديين، رسالـة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- قـزاز، إمام محمد (2007). بناء مقيـاس لتشخيص السلوك التوحـدي والتحقق من فاعلية في عينـة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- قزاز، إمام والروسان، فاروق (2010). بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد (1) أذار.
- القسوسـ، أريـج (1991). الفـروق في تحمل السلـوكات غـير التكيفية بين معلمـات التربية الخاصـة والمعلمات العاديات، واستراتيجية تعاملهن مع هذه السلوكات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- قطنـاني، هيـام (2005). تقييم برنامج بكالوريوس التربية الخاصـة في الجامعة الأردنية،

أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

- قعدان، هنادي (2010). أثر استخدام الموسيقى الهادئة في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- قواقزه، أحمد (2005). فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الكيلاني، عبدالله والشريفين، نضال (2005). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2009). معايير اعتماد مؤسسات وبرامج الأشخاص المعوقين في الأردن، عمان.
- معلوف، لونا (2006). فاعلية العلاج بالموسيقى في تحسين سلوك التواصل لدى الأطفال التوحديين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الملاح، هدى (1994). صورة المعوقين في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- المنيزل، عبدالله، العتوم، عدنان (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الجامعة، الشارقة، ومكتبة إثراء، عمان.
- الهنيني، عائشة (1989). اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الإبتدائية نحو دمج الطلبة المعاقين حركياً في المدارس العادية في مديرية تربية محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الجريدة الرسمية الأردنية رقم (4702) بناتج 31/3/2005 قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف/ عمان.

## المراجع الأجنبية:


- Borg, W. & Gall, M. (2007), Educational Research 7Th Ed.) Boston, Pearson.
- Frankel, J. & Wallen, N. (1993), How To Design And Evaluate Research In Education, (2Nd Ed.) Mcgrawhill Inc. New York.
- Kabetiw, Zied (1982), A Pilot Study Description Of Indigeons Signs Used By Def Persons In Jordan, Doctoral Dissertation, Michingan State University, Usa.
- Richards, S. & Tayler, R. Ramasamy, R, & Richards, R. (1999), Single Subject Research, Application In Educational And Clinical Settings, Wadserth, Thomson Learning, Austiralia.
- Mehrens, Willian A. (1995), Mearsurment And Evaluation In Educaion And Pschology, Rinchart & Winston, New York.

## الملحق رقم (١)

## قانون حماية حق المؤلف الأردني رقم (٩) لسنة (٢٠٠٥)

## نحن الحسين الأول ملك المملكة الأردنية الهاشمية

بمقتضى المادة (21) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون رقم (22) لسنة 1992

قانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (3821) بتاريخ 16/4/1992م

تعديلات قانون حماية حق المؤلف:

1. نحن الحسن بن طلال نائب جلالة الملك المعظم

بمقتضى المادة (31) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون معدل رقم (14) لسنة 1998

قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (4304) بتاريخ 1/10/1998م.

2. نحن محمد بن طلال نائب جلالة الملك المعظم

بمقتضى المادة (31) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون معدل رقم (29) لسنة 1999

قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (4383) بتاريخ 1/10/1999م.

3. نحن فيصل بن الحسين نائب جلالة الملك المعظم

بمقتضى المادة (31) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون معدل رقم (88) لسنة 2003

قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (4634) بتاريخ 1/12/2003م.

4. نحن فيصل بن الحسين نائب جلالة الملك المعظم

بمقتضى المادة (31) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون معدل رقم (9) لسنة 2005

قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (4702) بتاريخ 31/3/2005م.

5. نحن فيصل بن الحسين نائب جلالة الملك المعظم

بمقتضى المادة (31) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي، ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة

قانون معدل رقم (8) لسنة 2005

قانون معدل لقانون حماية حق المؤلف

صدر في الجريدة الرسمية رقم (4702) بتاريخ 31/3/2005م.

[تعديل] المادة (1)

يسمى هذا القانون (قانون حماية حق المؤلف لسنة 1992) ويعمل به من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية.

[تعديل] المادة (29)

يكون للكلمات الآتية حيثما وردت في هذا القانون المعاني المخصصة لها أدناه إلا إذا دلت القرينة

على غير ذلك:

- الوزارة: وزارة الثقافة.
- الوزير: وزير الثقافة.
- الإيداع: تسليم المصنف إلى المركز وفقاً لأحكام هذا القانون.
- التثبيت: وضع المصنف في شكل مادي دائم.
- المركز: مركز الإيداع في دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة رسمية يعتمدها الوزير.
- المحكمة: محكمة البداية المختصة.

[تعديل] المادة (3)

(أ) تتمتع الحماية بموجب هذا القانون المصنفات المبتكرة في الآداب والفنون والعلوم أياً كان نوع هذه المصنفات أو أهميتها أو الغرض من إنتاجها.

(ب) تشمل هذه الحماية المصنفات التي يكون مظهر التعبير عنها الكتابة أو الصوت أو الرسم أو التصوير أو الحركة وبوجه خاص:

1. الكتب والكتيبات وغيرها من المواد المكتوبة.
2. المصنفات التي تلقى شفاهاً كالمحاضرات والخطب والمواعظ.
3. المصنفات المسرحية والمسرحيات الغنائية والموسيقية والتمثيل الإيمائي.
4. المصنفات الموسيقية سواء كانت مرقمة أم لم تكن أو كانت مصحوبة بكلمات أم لم تكن.
5. المصنفات السينمائية والإذاعية السمعية والبصرية.
6. أعمال الرسم والتصوير والنحت والحفر والعمارة والفنون التطبيقية والزخرفية.
7. الصور التوضيحية والخرائط والتصميمات والمخططات والأعمال المجسمة المتعلقة بالجغرافيا والخرائط السطحية للأرض.
8. برامج الحاسوب سواء كانت بلغة المصدر أو بلغة الآلة.

(ج) وتشمل الحماية عنوان المصنف إلا إذا كان العنوان لفظاً جارياً للدالة على موضوع المصنف.

(د) وتتمتع بالحماية أيضاً مجموعات المصنفات الأدبية أو الفنية كالموسوعات والمختارات والبيانات المجمعة سواء كانت في شكل مقروء آلياً أو في أي شكل آخر، وكانت تشكل من

حيث انتقاء أو ترتيب محتوياتها أعمالاً فكرية مبتكرة، كما تتمتع بالحماية المجموعات التي تتضمن مقتطفات مختارة من الشعر أو النثر أو الموسيقى أو غيرها على أن يذكر في تلك المجموعات مصدر المقتطفات ومؤلفوها من غير المساس بحقوق المؤلفين فيما يختص بكل مصنف يشكل جزءاً من هذه المجموعات.

[تعديل] المادة (4)

1. يُعد مؤلفاً الشخص الذي ينشر المصنف منسوباً إليه سواء كان ذلك بذكر اسمه على المصنف أو بأي طريقة أخرى إلا إذا قام الدليل على غير ذلك.

2. يُعد ممثلاً للمؤلف الناشر الذي يظهر اسمه على المصنف إذا كان المصنف يحمل اسماً مستعاراً أو لا يحمل أي اسم أو كان المؤلف مجهولاً وللناشر بهذه الصفة ممارسة حقوق المؤلف الأدبية والمالية المنصوص عليها في هذا القانون إلى أن تتم معرفة شخص المؤلف أو يعلن عن شخصيته ويثبتها.

ب. يُعد منتجاً للمصنف السمعي البصري أو منتجاً للتسجيل الصوتي الشخص الذي يظهر اسمه وبالطريقة المعتادة على المصنف إلا إذا قام الدليل على غير ذلك.

ج. يُعد مؤدياً الشخص الذي يظهر اسمه وبالطريقة المعتادة عل هذا المصنف إلا إذا قام الدليل على غير ذلك.

[تعديل] المادة (5)

مع عدم الإخلال بحقوق مؤلف المصنف الأصلي يتمتع بالحماية ويُعد مؤلفاً لأغراض هذا القانون:

(أ) من قام بترجمة المصنف إلى لغة أخرى أو تحويله من لون من ألوان الآداب أو الفنون أو العلوم إلى لون آخر منها أو تلخيصه أو تحريره أو تعديله أو شرحه أو التعليق عليه أو فهرسته أو غير ذلك من الأوجه التي تظهره على نحو جديد.

(ب) المؤدي الذي ينقل إلى الجمهور عملاً فنياً وضعه غيره، سواء كان هذا الأداء بالغناء أو العزف أو الإيقاع أو الإلقاء أو التصوير أو الرسم أو الحركات أو الخطوات أو بأي طريقة أخرى.

(ج) مؤلفو الموسوعات والمختارات والبيانات المجمعة والمجموعات المشمولة بالحماية بموجب أحكام هذا القانون.

[تعديل] المادة (6)

(أ) إذا تم ابتكار المصنف لحساب شخص آخر فإن حقوق التأليف تعود للمؤلف المبتكر إلا إذا اتفق خطياً على غير ذلك.

(ب) على الرغم مما ورد في الفقرة (أ) من هذه المادة وفي أي قانون آخر، إذا ابتكر العامل في أثناء استخدامه مصنفاً متعلقاً بأنشطة أو أعمال صاحب العمل أو استخدم في سبيل التوصل إلى ابتكار هذا المصنف خبرات أو معلومات أو أدوات أو آلات أو مواد صاحب العمل الموضوعة تحت تصرفه فإن حقوق التأليف تعود لصاحب العمل مع مراعاة الجهد الفكري للعامل إلا إذا اتفق خطياً على غير ذلك.

(ج) تكون حقوق الملكية الفكرية للعامل إذا كان حق الملكية المبتكر من قبله لا يتعلق بأعمال صاحب العمل ولم يستخدم العامل خبرات صاحب العمل أو معلوماته أو أدواته أو مواده الأولية في التوصل إلى هذا الابتكار ما لم يتفق خطياً على غير ذلك.

[تعديل] المادة (7)

لا تشمل الحماية المنصوص عليها في هذا القانون المصنفات الآتية إلا إذا تميزت مجموعات هذه المصنفات بجهد شخصي ينطوي على الابتكار أو الترتيب:

(أ) القوانين والأنظمة والأحكام القضائية وقرارات الهيئات الإدارية والاتفاقيات الدولية وسائر الوثائق الرسمية والترجمات الرسمية لهذه المصنفات أو لأي جزء منها.

(ب) الأنباء المنشورة أو المذاعة أو المبلغة بصورة علنية.

(ج) المصنفات التي آلت إلى الملكية العامة، ويُعد الفولكلور الوطني ملكاً عاماً لغايات هذه المادة، على أن يمارس الوزير حقوق المؤلف بالنسبة لهذه المصنفات في مواجهة التشويه أو التحوير أو الإضرار بالمصالح الثقافية.

[تعديل] المادة (8)

للمؤلف وحده:

(أ) الحق في أن ينسب إليه مصنفه وأن يذكر اسمه على جميع النسخ المنتجة كلما طرح المصنف على الجمهور إلا إذا ذكر الصنف عرضاً في أثناء تقديم إخباري للأحداث الجارية.

(ب) الحق في تقرير نشر مصنفه وفي تعيين طريقة النشر وموعده.

(ج) الحق في إجراء أي تعديل على مصنفه سواء بالتغيير أو التنقيح أو الحذف أو الإضافة.

(د) الحق في دفع أي اعتداء على مصنفه وفي منع أي تشويه أو تحريف أو أي تعديل آخر عليه أو أي مساس به من شأنه الإضرار بسمعته وشرفه على أنه إذا حصل أي حذف أو تغيير أو إضافة أو أي تعديل آخر في ترجمة المصنف، فلا يكون للمؤلف الحق في منعه إلا إذا أغفل المترجم الإشارة إلى مواطن هذا التعديل أو ترتب على الترجمة مساس بسمعة المؤلف ومكانته الثقافية أو الفنية أو إخلال بمضمون المصنف.

(هـ) الحق في سحب مصنفه من التداول إذا وجدت أسباب جدية ومشروعة لذلك ويلزم المؤلف في هذه الحالة بتعويض من آلت إليه حقوق الاستغلال المالي تعويضاً عادلاً.

[تعديل] المادة (9)

للمؤلف الحق في استغلال مصنفه بأي طريقة يختارها ولا يجوز للغير القيام بأي تصرف مما هو مبين أدناه من غير إذن كتابي من المؤلف أو من يخالفه:

(أ) استنساخ المصنف بأي طريقة أو شكل سواء كان بصورة مؤقتة أو دائمة بما في ذلك التصوير الفوتوغرافي أو السينمائي أو التسجيل الرقمي الإلكتروني.

(ب) ترجمة المصنف إلى لغة أخرى أو اقتباسه أو توزيعه موسيقياً أو إجراء أي تحوير عليه.

(جـ) التأجير التجاري للنسخة الأصلية من المصنف أو نسخة منه إلى الجمهور.

(د) توزيع المصنف أو نسخه عن طريق البيع أو أي تصرف آخر ناقل للملكية.

(هـ) استيراد نسخ من المصنف بكميات تجارية وإن كانت هذه النسخ قد أعدت بموافقة صاحب الحق فيه.

(و) نقل المصنف إلى الجمهور عن طريق التلاوة أو الإلقاء أو العرض أو التمثيل أو النشر الإذاعي أو التلفزيوني أو السينمائي أو أي وسيلة أخرى.

[تعديل] المادة (10)

للمؤلف وحده الحق في نشر رسائله، ولكن لا يجوز له أو لغيره ممارسة هذا الحق من غير إذن مسبق من المرسل إليه أو ورثته إذا كان من شأن نشر تلك الرسائل أن يلحق ضرراً بالمرسل إليه.

[تعديل] المادة (11)

على الرغم مما ورد في المادة (9) من هذا القانون:

(أ) يحق لأي مواطن أردني، أن يحصل على رخصة غير حصرية وغير قابلة للتنازل إلى الغير من الوزير أو من يفوضه لترجمة أي مصنف أجنبي منشور في شكل مطبوع أو أي شكل آخر إلى اللغة العربية ولنشر هذه الترجمة على شكل مطبوعة أو أي شكل مشابه آخر إذا مرت ثلاث سنوات على تاريخ أول نشر لهذا المصنف، ولم يتم نشر أي ترجمة له في الأردن باللغة العربية من قبل مالك الحق في الترجمة أو بموافقته أو في حال نفاذ الطبعات المترجمة.

(ب) ويحق لأي مواطن أردني أن يحصل على رخصة غير حصرية وغير قابلة للتنازل إلى الغير من الوزير أو من يفوضه لنسخ ونشر أي من المصنفات المنشورة وفق الشروط الآتية:

1. مرور ثلاث سنوات على تاريخ أول نشر لأي مصنف مطبوع يتعلق بالتكنولوجيا أو العلوم الطبيعية أو الفيزيائية أو الرياضيات أو مرور سبع سنوات على أول نشر للمؤلفات الشعرية والمسرحية والموسيقية وكتب الفن والروايات أو مرور خمس سنوات على أول نشر لأي مصنفات مطبوعة أخرى.

2. أن لا يكون قد تم توزيع نسخ عنها في المملكة لتلبية احتياجات عامة للجمهور أو للتعليم المدرسي أو الجامعي بواسطة صاحب حق النسخ أو بموافقته وبسعر يتناسب مع أسعار المصنفات المشابهة له في المملكة.

3. أن تباع النسخة المنشورة وفق أحكام هذا البند بسعر مساو أو أقل من السعر المنصوص عليه في البند (2) من هذه الفقرة.

(ج) تمنح رخصة الترجمة المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة فقط لغايات التعليم المدرسي أو الجامعي أو البحوث، أما رخص النسخ المنصوص عليها في الفقرة (ب) من هذه المادة فتمنح فقط لاستعمالها في إطار التعليم المدرسي أو الجامعي.

(د) عند منح رخص للترجمة أو النسخ فإن مؤلف المصنف الأصلي الذي تمت ترجمته أو نسخه يستحق تعويضاً عادلاً متناسباً مع معايير حقوق المؤلف المالية المتعارف عليها في عقود الرخص الاختيارية بين أشخاص في المملكة وبين أشخاص في دولة المؤلف.

(هـ) تحدد شروط وإجراءات منح الرخص الواردة في هذه المادة بمقتضى نظام يصدر لهذه الغاية.

[تعديل] المادة (12)

لا يجوز الحجز على حق المؤلف في أي مصنف غير أنه يجوز الحجز على نسخ المصنف التي تم نشرها ولا يجوز الحجز على المصنف الذي يتوفى مؤلفه قبل نشره، إلا إذا ثبت أنه كان قد وافق على نشره قبل وفاته.

[تعديل] المادة (١٣)

(أ) للمؤلف أن يتصرف بتحقوق الاستغلال المالي لمصنفه ويشترط في هذا التصرف أن يكون مكتوباً وأن يحدد فيه صراحة وبالتفصيل كل حق يكون محلاً للتصرف مع بيان مداه والغرض منه ومدى الاستغلال ومكانه.

(ب) يحق للشخص الذي نقل له حق الاستغلال المالي للمصنف وفقاً لأحكام الفقرة (أ) من هذه المادة، أن يمارس جميع الحقوق التي آلت إليه.

[تعديل] المادة (١٤)

يُعد باطلاً تصرف المؤلف في مجموع إنتاجه الفكري المستقبلي.

[تعديل] المادة (١٥)

إن نقل الملكية النسخة الأصلية من مصنف أو نسخة وحيدة أو عدة نسخ منه إلى الغير لا يتضمن نقل حق المؤلف على هذا المصنف إلى ذلك الغير، ولا يكون ملزماً بتمكين المؤلف من نسخها أو نقلها أو عرضها ما لم يتم الاتفاق على غير ذلك.

[تعديل] المادة (١٦)

لا يترتب على حق مؤلف المصنف الفوتوغرافي في منع الغير من أخذ صورة أو أكثر لذات الشيء موضوع المصنف ولو أخذت الصورة أو الصور الجديدة من المكان نفسه وفي الظروف نفسها التي أخذت فيها الصورة الفوتوغرافية الأولى للمصنف.

[تعديل] المادة (١٧)

يجوز استعمال المصنفات المنشورة من غير إذن المؤلف وفقاً للشروط وفي الحالات الآتية:

(أ) تقديم المصنف أو عرضه أو إلقاؤه أو تمثيله أو إيقاعه إذا حصل في اجتماع عائلي خاص أو

في مؤسسة تعليمية أو ثقافية أو اجتماعية على سبيل التوضيح للأغراض التعليمية، ويجوز للفرق الموسيقية التابعة للدولة إيقاع المصنفات الموسيقية، ويشترط في ذلك كله أن لا يتأتى عنه أي مردود مالي، وأن يتم ذكر المصدر واسم المؤلف إذا كان وارداً به.

(ب) الاستعانة بالمصنف للاستعمال الشخصي الخاص وذلك بعمل نسخة واحدة منه بواسطة الاستنساخ أو التسجيل أو التصوير أو الترجمة أو التوزيع الموسيقي، ويشترط في ذلك كله أن لا يتعارض مع الاستغلال العادي للمصنف ولا يسبب ضرراً غير مبرر بالمصالح المشروعة لصاحب الحق.

(جـ) الاعتماد على المصنف وسيلة للإيضاح في التعليم بواسطة المطبوعات أو البرامج والتسجيلات الصوتية والسمعية والبصرية لأهداف تربوية أو تثقيفية أو دينية أو للتدريب المهني وذلك في الحدود التي يقتضيها تحقيق تلك الأهداف شريطة أن لا يتعارض ذلك مع الاستغلال العادي للمصنف وعلى أن لا يقصد من الاعتماد على المصنف في هذه الحالة تحقيق أي ربح مادي وأن يذكر المصنف واسم مؤلفه.

(د) الاستشهاد بفقرات من المصنف في مصنف آخر بهدف الإيضاح أو الشرح أو المناقشة أو النقد أو التثقيف أو الاختبار وذلك بالقدر الذي يبرره هذا الهدف على أن يذكر المصنف واسم مؤلفه.

[تعديل] المادة (18)

لا يجوز للصحف والنشرات الدورية نقل الروايات المسلسلة والقصص القصيرة وغيرها من المصنفات التي تنشر في الصحف والنشرات الدورية الأخرى من غير موافقة مؤلفيها على أنه يجوز للصحف أن تنقل ما ينشر في الصحف الأخرى من المقالات ذات الطابع الإخباري السياسي والاقتصادي والديني التي تشغل الرأي العام إلا إذا ورد في الصحيفة التي نشرت فيها تلك المقالات ما يحظر نقلها صراحة، ويشترط في جميع الحالات الإشارة إلى المصدر الذي نقلت عنه.

[تعديل] المادة (19)

يجوز للصحف وغيرها من وسائل الإعلام أن تنشر من غير إذن المؤلف الخطب والمحاضرات والأحاديث وغيرها من المصنفات المماثلة التي تلقى علناً أو توجه إلى العامة، ويشترط في جميع هذه الحالات أن يذكر المصنف ومؤلفه على أن لمؤلف أي من هذه المصنفات نشره في مطبوع واحد أو بأية طريقة أو صورة أخرى يختارها.

[تعديل] المادة (20)

يجوز للمكتبات العامة ومراكز التوثيق غير التجارية والمعاهد التعليمية والمؤسسات العلمية والثقافية أن تنسخ أي مصنف بالتصوير الفوتوغرافي أو بغيره وذلك من غير إذن المؤلف ويشترط في ذلك أن يكون النسخ وعدد النسخ مقصوراً على حاجة تلك المؤسساتِ وأن لا يؤدي ذلك إلى إلحاق الضرر بحقوق مؤلف المصنف، وأن لا يتعارض ذلك مع الاستغلال العادي للمصنف.

[تعديل] المادة (21)

لورثة المؤلف وحدهم الحق في تقرير نشر مصنفه الذي لم ينشر في أثناء حياته إلا إذا كان المؤلف قد أوصى بعدم نشره أو حدد الوقت الذي يجوز نشره فيه، فيجب التقيد بوصيته تلك.

[تعديل] المادة (22)

لورثة المؤلف لأي مصنف وحدهم الحق في ممارسة حقوق الاستغلال المالي المنصوص عليها في هذا القانون لذلك المصنف، على أنه كان المؤلف قد تعاقد كتابة في أثناء حياته مع الغير بشأن استغلال مصنفه، فيجب تنفيذ هذا العقد وفقاً لشروطه، وإذا اشترك في تأليف المصنف أكثر من مؤلف وتوفي أحدهم من غير أن يترك وارثاً فإن نصيبه في المصنف يؤول إلى باقي المشتركين في تأليفه بالتساوي ما لم يوجد اتفاق خطي على غير ذلك.

[تعديل] المادة (23)

مع مراعاة أحكام المادة (17) من هذا القانون:

(أ) يستأثر المؤدي بالحقوق الآتية:

1. إذاعة أدائه الحي ونقله إلى الجمهور وتثبيت أدائه غير المثبت.
2. استنساخ أدائه المدمج في تسجيل صوتي بأي طريقة وبأي شكل كان سواء أكان مباشرا أم غير مباشر وبصورة مؤقتة أو دائمة بما في ذلك التسجيل الرقمي الإلكتروني.
3. توزيع الأداء المثبت في تسجيل صوتي عن طريق البيع أو أي تصرف آخر ناقل للملكية.
4. التأجير التجاري لأدائه المثبت في تسجيل صوتي.
5. الإستيراد بكميات تجارية لأدائه المثبت في تسجيل صوتي سواء أكان هذا التسجيل قد أعد بموافقة فنان الأداء أم لا.

6. إتاحة الأداء المثبت في تسجيل صوتي للجمهور بطريقة سلكية أو لاسلكية وبما يمكن أي شخص من الوصول إليه في أي زمان ومكان يختاره.

(ب) يكون لفنان الأداء الحق في أن ينسب إليه أداؤه السمعي الحي أو أداؤه المثبت في تسجيل صوتي حتى وإن كانت الحقوق المالية المتعلقة بهذا الحق قد انتقلت إلى الغير، إلا إذا كان الامتناع عن نسب الأداء إليه تفرضه طريقة الانتفاع بالأداء وله الاعتراض على أي تعد على هذا الحق ومنع كل تحريف أو تشويه أو أي تعديل آخر لأدائه قد يلحق ضررا بسمعته.

(ج) يستأثر منتج التسجيلات الصوتية بالحقوق الآتية:

1. الاستنساخ المباشر أو غير المباشر للتسجيلات الصوتية بأي طريقة أو بأي شكل سواء أكان ذلك بصورة مؤقتة أم دائمة بما في ذلك الاستنساخ للتسجيل الرقمي الإلكتروني.

2. توزيع التسجيلات الصوتية عن طريق البيع أو أي تصرف آخر ناقل للملكية.

3. التأجير التجاري للتسجيلات الصوتية.

4. الاستيراد بكميات تجارية للتسجيلات الصوتية سواء كانت هذه التسجيلات قد أعدت بموافقة المنتج أم لا.

5. إتاحة التسجيلات الصوتية للجمهور سواء كانت سلكية أو لاسلكية وبطريقة تمكن أي شخص من الوصول إليه في أي زمان ومكان يختاره.

(د) تستأثر أي هيئة إذاعة فيما يتعلق ببرامجها بالحقوق الآتية:

1. تثبيت برامجها أو تسجيلها واستنساخ هذه التسجيلات وينطبق ذلك على الاستنساخ المباشر وغير المباشر.

2. إعادة بث برامجها ونقلها إلى الجمهور.

(هـ)

1. تكون مدة حماية حقوق فناني الأداء خمسين سنة ابتداء من أول السنة الميلادية التالية لتاريخ أول تثبيت صوتي للأداء.

2. تكون مدة حماية حقوق منتجي التسجيلات الصوتية خمسين سنة ابتداء من أول السنة الميلادية التالية لتاريخ نشر التسجيل وفي حال عدم النشر تحتسب المدة من تاريخ أول تثبيت للتسجيل.

3. تكون مدة حماية حقوق هيئات الإذاعة عشرين سنة ابتداء من أول السنة الميلادية التالية

للسنة التي تم فيها البث.

[تعديل] المادة (24)

يستأثر منتجو التسجيلات الصوتية وفنانو الأداء بحق الإذاعة أو النقل إلى الجمهور سلكياً أو لاسلكياً لتسجيلاتهم الصوتية أو أدائهم المثبت شريطة أن يكون البث رقمياً وأن لا يكون مجاناً.

[تعديل] المادة (25)

يجوز لهيئات الإذاعة والتلفزيون الرسمية أن تعد لبرامجها وبوسائلها الخاصة تسجيلاً غير دائم لأي مصنف يرخص لها بأن تذيعه أو تعرضه على أن تقوم بإتلاف جميع نسخ المصنف خلال مدة لا تتجاوز سنة واحدة من تاريخ إعداد تلك النسخ إلا إذا وافق المؤلف على تمديد هذه المدة، ويستثنى من ذلك نسخ المصنفات ذات الصفة الوثائقية وأن لا يتم الاحتفاظ بأكثر من نسخة واحدة من كل منها.

[تعديل] المادة (26)

لا يحق لمن قام بعمل أي صورة أن يعرض أصل الصورة أو ينشره أو يوزعه أو يعرض أو ينشر أو يوزع نسخاً منها دون إذن ممن تمثله، ولا يسري هذا الحكم إذا كان نشر الصورة قد تم بمناسبة حوادث وقعت علناً أو كانت الصورة تتعلق برجال رسميين أو أشخاص يتمتعون بشهرة عامة أو سمحت السلطات العامة بنشرها خدمة للصالح العام ويشترط في جميع الأحوال عدم عرض أي صورة أو نشرها أو توزيعها أو تداولها إذا ترتب على ذلك مساس بشرف من تمثله أو تعريض بكرامته أو سمعته أو وقاره أو مركزه الاجتماعي، على أن للشخص الذي تمثله الصورة أن يأذن بنشرها في الصحف والمجلات وغيرها من وسائل الإعلام حتى ولو لم يسمح بذلك الشخص الذي قام بعمل الصورة إلا إذا كان هناك اتفاق يقضي بغير ذلك. وتسري هذه الأحكام على الصور أياً كانت الطريقة التي عملت بها سواء بالرسم أو الحفر أو النحت أو بأي وسيلة أخرى.

[تعديل] المادة (27)

إذا لم يمارس ورثة المؤلف لأي مصنف أو الشخص الذي يعد خلفاً له حسب مقتضى الحال حقوقهم في الاستغلال المالي في المصنف فللوزير ممارسة تلك الحقوق بنشر المصنف أو إعادة نشره إذا لم يقم الورثة أو الخلف بذلك خلال ستة أشهر من تاريخ تبليغهم خطياً من قبل الوزير، من غير أن يخل ذلك بحق الورثة أو الخلف حسب مقتضى الحال بالتعويض العادل عن نشر المصنف أو إعادة نشره، ويشترط في ذلك كله أن يكون النشر أو إعادة النشر تحقيقاً للصالح العام.

[تعديل] المادة (28)

للمؤلف التصرف في أي من حقوقه في المصنف على أساس المشاركة مع الغير بنسبة من الإيراد أو الربح الناتج عن الاستغلال المالي للمصنف من قبل ذلك الغير. ويشترط في ذلك أن يكون له الحق في الحصول على جزء إضافي من ذلك الإيراد أو الربع إذا تبين أن الاتفاق على استغلال مصنفه لم يكن عادلاً بحقه، أو أصبح كذلك لظروف وأسباب كانت خافية وقت التعاقد أو طرأت بعد ذلك.

[تعديل] المادة (29)

لمؤلف مصنفات الفن التشكيلي الأصلية والمخطوطات الموسيقية والأدبية الأصلية أو ورثته الحق في المشاركة في حصيلة كل عملية بيع بالمزاد العلني لهذه المصنفات تلي أول تنازل عنها يجريه المؤلف ويحدد النظام شروط ممارسة هذا الحق ونسبة المشاركة في حصيلة البيع وكيفية تحصيلها ويعد باطلاً أي اتفاق أو ترتيب يعقد أو يجري بصورة تخالف أحكام هذه المادة، على أنه يشترط في ذلك أن لا يسري هذا الحكم على مصنفات فن العمارة والفنون التطبيقية.

[تعديل] المادة (30)

تسري هذه الحماية على الحقوق المالية للمؤلف المنصوص عليها في هذا القانون طيلة حياة المؤلف ولمدة خمسين سنة بعد وفاته، أو بعد وفاة آخر من بقي حياً من الذين اشتركوا في تأليف المصنف إذا كانوا أكثر من مؤلف واحد، ولغايات حساب مدة الحماية يعتبر تاريخ الوفاة واقعاً في أول كانون الثاني من السنة الميلادية التي تلي تاريخ الوفاة الفعلي للمؤلف.

[تعديل] المادة (31)

تسري هذه الحماية للمصنفات الآتية لمدة خمسين سنة تبدأ من تاريخ نشرها، على أن يبدأ حساب هذه المدة من أول كانون الثاني من السنة الميلادية التي تلي تاريخ نشرها الفعلي:

(أ) مصنفات الإنتاج السينمائي والتلفزيوني، على أنه في حالة عدم نشرها بموافقة صاحب الحق خلال خمسين سنة من تاريخ إنجاز ذلك المصنف فتسري مدة الحماية من تاريخ إنجازها المعتبر بأول كانون الثاني من السنة الميلادية التي تم فيها الإنجاز الفعلي للمصنف.

(ب) أي مصنف يكون مؤلفه أو صاحب الحق فيه شخصاً معنوياً.

(ج) المصنف الذي ينشر لأول مرة بعد وفاة مؤلفه.

(د) المصنف الذي لا يحمل اسم مؤلفه أو يحمل اسماً مستعاراً على أنه إذا كشف المؤلف عن

شخصيته خلال مدة الحماية فتبدأ هذه المدة من تاريخ وفاة المؤلف.

[تعديل] المادة (32)

تكون مدة الحماية لمصنفات الفنون التطبيقية خمس وعشرين سنة تبدأ من تاريخ إنجازها وتحسب من اليوم الأول من شهر كانون الثاني من السنة التي تم فيها الإنجاز الفعلي للمصنف.

[تعديل] المادة (33)

(أ) يعتبر المصنف منشوراً من تاريخ وضعه في متناول الجمهور لأول مرة، ولا ينظر في ذلك إلى إعادة نشره، إلا إذا أدخل المؤلف عند إعادة نشره تعديلات أساسية يمكن اعتباره معها مصنفاً جديداً.

(ب) إذا كان المصنف يتكون من عدد من الأجزاء أو المجلدات نشرت منفصلة في أوقات مختلفة، فيعد كل جزء أو مجلد مصنفاً مستقلاً وذلك بالنسبة إلى تاريخ النشر.

[تعديل] المادة (34)

(أ) بعد انقضاء مدة الحماية المنصوص عليها في هذا القانون لأي مصنف أو عند انقطاع ورثة مؤلفه أو عدم وجود أي خلف له قبل انقضاء مدة الحماية، يؤول المصنف إلى الملكية العامة بحيث يحق لأي شخص أن يطبعه أو ينشره أو يترجمه إذا كان قد تم طبعه أو نشره أو ترجمته قبل ذلك.

(ب) وأما إذا لم يكن المصنف المنصوص عليه في الفقرة (أ) من هذه المادة قد طبع أو نشر أو ترجم قبل أيلولته إلى الملكية العامة فلا يجوز استغلال أي حق فيه بما في ذلك طبعه أو نشره أو ترجمته إلا بترخيص من الوزير ويسري هذا الترخيص لمدة خمس عشر سنة على أن يعد ملغى إذا لم يمارسه صاحبه خلال سنة واحدة أو إذا بدأ به ثم توقف بعد ذلك عن ممارسته لسنة كاملة.

[تعديل] المادة (35)

(أ) إذا اشترك أكثر من شخص في تأليف مصنف واحد بحيث لا يمكن فصل نصيب كل منهم في التأليف فيعدون جميعاً مالكين للمصنف بالتساوي إلا إذا اتفقوا على غير ذلك، ولا يجوز لأي منهم في هذه الحالة ممارسة حقوق المؤلف في المصنف إلا باتفاقهم جميعاً ولكل منهم

الحق في رفع الدعوى عند وقع أي اعتداء على حق المؤلف.

(ب) وأما إذا كان من الممكن فصل نصيب كل من المشتركين في تأليف المصنف عن نصيب شركائه الآخرين فيحق لكل منهم استغلال حق المؤلف في الجزء الذي ساهم في تأليفه على أن لا يلحق ذلك أي ضرر باستغلال المصنف نفسه أو يجحف بحقوق سائر الشركاء في المصنف إلا إذا اتفق على غير ذلك.

(جـ) إذا اشترك جماعة في تأليف مصنف بتوجيه من شخص طبيعي أو معنوي ويسمى المصنف الجماعي والتزم ذلك الشخص بنشره باسمه وتحت إدارته وبحيث إندمج عمل المشتركين فيه في الهدف العام الذي قصد إليه ذلك الشخص من المصنف أو الفكرة التي ابتكرها له بحيث لا يمكن فصل العمل الذي قام به كل من المشتركين في تأليف المصنف وتمييزه على حده، فيعد الشخص الذي وجه ونظم ابتكار المصنف مؤلفاً له ويكون له وحده ممارسة حقوق المؤلف فيه.

[تعديل] المادة (36)

(أ) يعد موظفو مكتب حماية حق المؤلف في دائرة المكتبة الوطنية المفوضون من قبل الوزير من رجال الضابطة العدلية وذلك في أثناء قيامهم بتنفيذ أحكام هذا القانون.

(ب) إذا وجد ما يشير إلى ارتكاب أي مخالفة لأحكام هذا القانون يحق لموظفي مكتبة حماية حق المؤلف تفتيش أي مكان يتولى طبع المصنفات أو نسخها أو إنتاجها أو توزيعها بما في ذلك وسائل النقل، ولهم حجز النسخ وجميع المواد المستعملة في ارتكاب تلك المخالفات وإحالتها مع مرتكبيها إلى المحكمة، وللوزير حق الطلب من المحكمة إغلاق المحل.

[تعديل] المادة (37)

(أ) يعد شريكاً في تأليف المصنفات السينمائية والإذاعية والتلفزيونية:

1. مؤلف السيناريو أو صاحب الفكرة المكتوبة للبرنامج.
2. من قام بتحوير المصنف الأدبي الموجود على نحو يجعله ملائماً للتنفيذ.
3. مؤلف الحوار في المصنف السينمائي أو الإذاعي أو التلفزيوني.
4. واضع الموسيقى للمصنف إذا قام بوضعها خصيصاً له.
5. مخرج المصنف إذا باشر رقابة فعلية على تنفيذه وقام بعمل إيجابي من الناحية الفكرية لتحقيق المصنف.

(ب) إذا كان المصنف مبسطاً من مصنف آخر سابق عليه أو مستخرجاً منه، فيعد هذا المصنف السابق شريكاً في المصنف الجديد.

(ج) لمؤلف السيناريو للمصنف الأدبي ولمن قام بتحويره ولمؤلف الحوار فيه ولمخرجه مجتمعين الحق في عرض المصنف الجديد من غير أن يكون لواضع المصنف الأدبي الأصلي أو واضع الموسيقى الاعتراض على ذلك، على أن لا يخل ذلك بحقوقه المترتبة له على تأليف المصنف أو وضعه ولكل من مؤلف الشطر الأدبي والشطر الموسيقي في المصنف الحق في نشر الشطر الذي يخصه بطريقة أخرى غير السينما أو الإذاعة أو التلفزيون ما لم يتفق على غير ذلك.

(د) إذا امتنع أحد المشتركين في تأليف المصنف عن القيام بما يجب عليه القيام به أو عن إتمام العمل المطلوب منه فلا يترتب على ذلك منع أي من المشتركين الآخرين في تأليف المصنف من استعمال الجزء الذي أنجزه منه، على أن لا يخل ذلك بالحقوق التي تترتب لأي منهم بسبب اشتراكه في تأليف المصنف.

(هـ) يعد منتجاً للمصنف السينمائي أو الإذاعي أو التلفزيوني الشخص الذي يتولى تحقيق هذا المصنف أو يتولى مسؤولية هذا التحقيق ويضع في متناول المؤلفين له الوسائل المادية والمالية الكفيلة بإنتاج المصنف وإخراجه.

(و) يعد المنتج طيلة المدة المتفق عليها لاستغلال المصنف نائباً عن المؤلفين له وعن خلفهم في التعاقد مع الغير على عرض المصنف واستغلاله وذلك من غير الإخلال بحقوق مؤلفي المصنفات الأدبية والموسيقية الأخرى المقتبسة، إلا إذا تم الاتفاق على غير ما نص عليه في هذه الفقرة.

[تعديل] المادة (٣٨)

مع مراعاة أحكام المادة (45) من هذا القانون، يخضع لأحكام الإيداع المنصوص عليها في هذا القانون كل مصنف ينشر أو يطبع في المملكة لمؤلف أردني أو غير أردني كما يخضع لهذه الأحكام كل مصنف ينشر أو يطبع خارج المملكة لمؤلف أردني إذا تم توزيعه داخلها. على أن يتم الإيداع في المركز من غير مقابل قبل عرض المصنف للبيع أو التوزيع في المملكة، وأن تكون النسخ المودعة مطابقة للمصنف من جميع الوجوه ومن أجود نسخة المنتجة ويخضع المصنف عند إعادة طبعه لأحكام الإيداع بموجب هذا القانون.

[تعديل] المادة (39)

يكون كل من مؤلف المصنف والناشر له وصاحب المطبعة التي طبع فيها والمنتج والموزع له مسؤولاً

عن إيداعه، كما يكون المستورد لأي مصنف ومن هو في حكمه مسؤولاً عن إيداع المصنف الذي طبع أو نشر أو أنتج خارج المملكة لمؤلف أردني.

[تعديل] المادة (40)

يعطى كل مصنف رقم إيداع خاص ويتولى المركز استخلاص البيانات الفنية من المصنف وذلك لغايات الفهرسة والتصنيف للمصنفات المطبوعة وفقاً للقواعد والأصول المتبعة في هذا المجال، وتسلم هذه البيانات إلى صاحب الشأن لتثبيتها على المصنف.

[التعديل] المادة (41)

يكون كل من المؤلف للمصنف إذا كان كتاباً، وناشره وصاحب المطبعة التي طبع فيها مسؤولاً عن تثبيت بيانات الفهرسة والتصنيف ورقم الإيداع وتاريخه على ظهر صفحة عنوان المصنف وأما المصنفات من غير الكتب فيثبت رقم الإيداع في أي مكان ظاهر من المصنف.

[تعديل] المادة (42)

على كل مطبعة أو جهة تتولى طبع المصنف أو نشره أو إنتاجه أو توزيعه في المملكة أن تقدم كل ستة أشهر بياناً بالمصنفات التي طبعتها أو نشرتها أو أنتجتها أو وزعتها وفق الأنموذج الذي يعده المركز لهذه الغاية.

[تعديل] المادة (43)

يصدر المركز بيانات ببليوغرافية دورية على شكل قوائم أو فهارس تتضمن المصنفات التي أودعت لدى المركز، كما يتولى مهام الإعلام الببليوغرافي في هذا المجال.

[تعديل] المادة (44)

يتولى المركز تنظيم فهرس موحد للتعريف بالمصنفات المتوافرة في المكتبات ومراكز المعلومات والتوثيق في المملكة يبين فيه المكان الذي يوجد فيه كل مصنف، كما تحدد فيه المكتبات ومراكز المعلومات والتوثيق التي يشملها الفهرس الموحد والالتزامات والواجبات المطلوبة منها بقرار من الوزير.

[تعديل] المادة (45)

لا يترتب على عدم إيداع المصنف إخلال بحقوق المؤلف المقررة في هذا القانون.

[تعديل] المادة (46)

(أ) للمحكمة بناء على طلب صاحب الحق أو أي من ورثته أو من يخلفه أن تتخذ أياً من الإجراءات المبينة أدناه فيما يتعلق بأي اعتداء حصل على الحقوق الواردة في المواد (8) و (9) و (23) من هذا القانون شريطة أن يتضمن الطلب وصفاً تفصيلياً وشاملاً للمصنف أو الأداء أو التسجيل الصوتي أو البرنامج الذي تم الاعتداء عليه.

1. الأمر بوقف التعدي.

2. ضبط النسخ غير الشرعية وأي مواد أو أدوات استعملت في الاستنساخ.

3. ضبط العائدات الناجمة عن الاستغلال غير المشروع.

(ب) يمكن تقديم الطلب خلال أو بعد رفع الدعوى.

(ج) لدى إثبات أن الطالب هو صاحب الحق وأن حقوقه قد تم التعدي عليها أو أن التعدي عليها أصبح وشيكاً، للمحكمة أن تتخذ أي من الإجراءات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة بصورة تحفظية لمنع فعل التعدي من الحدوث أو بهدف الحفاظ على دليل له علاقة بفعل التعدي.

(د) في الحالات التي يحتمل أن يؤدي التأخير إلى ضرر لصاحب الحق يتعذر تعويضه أو في الحالات التي يكون فيها خطورة يمكن إثباتها بضياع أدلة متعلقة بفعل التعدي، للمحكمة أن تتخذ أي من الإجراءات المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة بصورة تحفظية من غير تبليغ المدعى عليه وبغيابه، ويجري تبليغ الأطراف المتضررة الإجراءات المتخذة من قبل المحكمة فور تنفيذ الإجراء. ويحق للمدعى عليه أن يطلب عقد جلسة لسماع أقواله خلال فترة زمنية معقولة بعد تبليغه الإجراء. وعلى المحكمة أن تقرر في هذه الجلسة فيما إذا كان ينبغي تأكيد الإجراء التحفظي أو تعديله أو إلغائه.

(هـ) ينبغي أن يرفق بطلب الإجراء التحفظي وفق أحكام الفقرتين (ج) و (د) من هذه المادة كفالة مالية كافية لمنع التعسف ولضمان أي أضرار قد تلحق بالمدعى عليه إذا لم يكن المدعي محقاً في دعواه.

(و) يتم بناء على طلب المدعى عليه إلغاء الإجراءات التحفظية المتخذة قبل رفع الدعوى وفق أحكام الفقرتين (ج) و (د) من هذه المادة إذا لم يتم رفع دعوى خلال ثمانية أيام من تاريخ

صدور أمر المحكمة باتخاذ الإجراء.

(ز) في الحالات التي يلغى فيها الإجراء التحفظي المتخذ بناءً على الفقرتين (ج) و (د) من هذه المادة بناء على مرور مدة رفع الدعوى أو بسبب تقصير المدعي أو تبين بأنه لا يوجد فعل تعد أو خطـر من وقـوع فعل تعد، للمحكمة بناء على طلب المدعى عليـه أن تأمر بتعويض مناسب للأضرار الناشئة عن هذه الإجراءات.

(ح) للمحكمـة أن تأمـر المستدعـي الذي تعسف بطلـب أي من الإجراءات الـواردة في هذه المادة بتعويض الطرف المتخذ الإجراء بحقه تعويضاً كافياً عن ضرره نتيجة هذا التعسف.

[تعديل] المادة (47)

(أ) للمحكمـة بنـاء على طلب المؤلـف أو أي من ورثتـه أو خلفه أن تحكم بإتـلاف نسخ المصنف أو الصـورة المأخـوذة عنه الذي نشـر بصورة غير مشروعة والمواد التـي استعملت في نشره، ولهـا بدلاً مـن إتلافها أن تحكم بتغيير معـالم النسخ والصور والمـواد أو جعلها غير صالحة للاستعمـال، علـى أنه إذا تبين للمحكمـة أن حق المؤلف في المصنـف ينقضي بعد سنتين من تاريـخ اكتساب الحكم الدرجة القطعية فلها أن تحكم بـدلاً عن ذلك بتثبيت الحجز وفاء لما تقضي به للمؤلف من تعويضات.

(ب) لا يجـوز الحكـم بإتلاف نسخ أي مصنـف أو الصور المأخوذة عنه أو تغيـير معالمها إذا كان النـزاع يتعلـق بترجمة المصنـف إلى اللغة العربيـة ويجب أن يقتصر حكـم المحكمة في هذه الحالـة علـى تثبيت الحجز على المصنـف أو على نسخة أو على الصـور المأخوذة منه حسب مقتضى الحال.

(ج) للمحكمـة أن تحكم بمصادرة نسخ المصنف أو الصور المأخوذة عنه والمواد التي استعملت في إخراجـه وبيعها وذلك في حدود ما يفـي منها بتعويض المؤلف عن الضرر الذي أصابه وذلك بدلاً من إتلاف تلك النسخ والصور أو تغيير معالمها أو إتلاف تلك المواد.

(د) لا يجـوز في أي حالة مـن الحالات أن تكون المباني وما يظهر فيهـا أو عليها من نحت ورسوم وزخـارف وأشـكال هندسيـة محل حجز، كمـا لا يجوز الحكـم بإتلافها أو تغيـير معالمها أو مصادرتهـا بقصـد المحافظة على حقوق المؤلـف المعماري الذي استعملـت تصاميمه للبناء ورسومـه فيه بصـورة غير مشروعة، علـى أن لا يخل ذلك بحقوقـه في التعويض العادل عن ذلك.

[تعديل] المادة (48)

مع مراعاة أحكام المادة (47)، يجوز الحكم بإعادة الحال في أي مصنف تعرضت حقوق المؤلف فيه للاعتداء، إلى ما كانت عليه بما في ذلك إجراء أي تعديل فيه أو حذف أجزاء منه لتحقيق تلك الغاية.

[تعديل] المادة (49)

للمؤلف الذي وقع الاعتداء على أي حق من الحقوق المقررة له على مصنفة بمقتضى أحكام هذا القانون الحق في الحصول على تعويض عادل عن ذلك على أن يراعى في تقديره مكانة المؤلف الثقافية وقيمة المصنف الأدبية أو العلمية أو الفنية له وقيمة المصنف الأصلي في السوق ومدى استفادة المعتدي من استغلال المصنف ويعتبر التعويض المحكوم به للمؤلف في هذه الحالة ديناً ممتازاً على صافي ثمن بيع الأشياء التي استخدمت في الاعتداء على حقه وعلى المبالغ المجوزة في الدعوى.

[تعديل] المادة (50)

للمحكمة بناء على طلب المحكوم له أن تقرر نشر الحكم الذي تصدره بموجب هذا القانون في صحيفة يومية أو اسبوعية محلية واحدة أو أكثر على نفقة المحكوم عليه.

[تعديل] المادة (51)

(أ) يعاقب بالحبس مدة لا تقل عن ثلاثة أشهر ولا تزيد على ثلاث سنوات وبغرامة لا تقل عن ألف دينار ولا تزيد على ستة آلاف دينار أو بإحدى هاتين العقوبتين:

1. كل من باشر بغير سند شرعي أحد الحقوق المنصوص عليها في المواد (8، 9، 10، 23) من هذا القانون.

2. كل من عرض للبيع أو للتداول أو للإيجار مصنفاً مقلداً أو نسخاً منه أو إذاعة على الجمهور بأي طريقة كانت أو استخدمه لتحقيق أي مصلحة مادية أو أدخل إلى المملكة أو أخرجه منها مع علمه أو إذا توافرت الأسباب والقرائن الكافية للعلم بأنه مقلد.

(ب) وفي حالة تكرار أي جريمة من الجرائم المنصوص عليها في الفقرة (أ) من هذه المادة يحكم على مرتكبها بالحد الأعلى لعقوبة الحبس وبالحد الأعلى للغرامة وللمحكمة في هذه الحالة الحكم بإغلاق المؤسسة التي ارتكبت فيها الجريمة لمدة لا تزيد عن سنة أو وقف ترخيصها لمدة معينة أو بصورة نهائية.

[تعديل] المادة (52)

كل مـن خالـف أيا من أحكام المواد (38، 39، 41، 42) من هـذا القانون يعاقب بغرامة لا تقل عن خمسمائـة دينـار ولا تزيـد على ألف دينـار، ولا يعفيه الحكم عليـه بهذه العقوبة مـن تنفيذ الأحكام المنصوص عليها في تلك المواد.

[تعديل] المادة (53)

تطبـق أحـكام المـواد (47، 48، 49، 50) من هذا القانـون في حال الاعتداء علـى أي من الحقوق الواردة في المادة (23) منه وحسب مقتضى الحال.

[تعديل] المادة (54)

(أ) يعد مخالفاً لأحكام هذا القانون كل من قام بأي من الأفعال الآتية:

1. حذف أو غير أي معلومات واردة في شكل إلكتروني دون إذن صاحب الحق فيها لضمان إدارة الحقوق.
2. وزع أو استورد لأغراض التوزيع أو أذاع أو نقل إلى الجمهور من غير إذن نسخا من مصنفات أو أداءات مثبتـة أو تسجيـلات صوتيـة مع علمـه أو إذا توافرت الأسبـاب والقرائن الكافية للعلم.

(ب) لغايات هذه المادة يقصد بعبارة (المعلومات التي تضمن إدارة الحقوق) أي معلومة تزود من قبل أصحاب الحقوق والتي تعرف بما يأتي:

1. المصنف أو التسجيل الصوتي أو الأداء.
2. المؤلف أو المؤدي أو منتج التسجيل الصوتي.
3. صاحب الحق في المصنف أو الأداء أو التسجيل الصوتي.
4. الشروط الواجب توافرها للاستفادة والانتفاع من المصنف أو الأداء أو التسجيل الصوتي.
5. أي أرقام أو تشفير يرمز إلى بيان تلك المعلومات.

(ج) تطبق أحكام المواد (46)، (47)، (49)، (50)، (51) من هذا القانون في حال الاعتداء على أي من الحقوق المنصوص عليها في هذه المادة.

[تعديل] المادة (55)

(أ) يعد مخالفاً لأحكام هذا القانون كل من قام بأي من الأفعال الآتية:

1. تحايل على التدابير التكنولوجية الفعالة أو أبطل أو عطل أياً منها.

2. صنع أو استورد أو باع أو عرض لغايات البيع أو التأجير أو حاز لأي غاية تجارية أخرى أو وزع أو قام بأعمال دعائية للبيع والتأجير لأي قطعة أو جهاز أو خدمة أو وسيلة تم تصميمها أو إنتاجها أو استعمالها لغايات التحايل على التدابير التكنولوجية الفعالة أو إبطال أو تعطيل أي منها.

(ب) لغايات هذه المادة يقصد بعبارة (بالتدابير التكنولوجية الفعالة) أي تكنولوجيا أو إجراء أو وسيلة تتبع كالتشفير أو ضبط استخراج النسخ والتي تستخدم للمنع أو الحد من القيام بأعمال غير مرخص لها من قبل أصحاب الحقوق.

(ج) تطبق أحكام المواد (46)، (47)، (49)، (50)، (51) من هذا القانون في حال الاعتداء على أي من الحقوق المنصوص عليها في هذه المادة.

[تعديل] المادة (56)

(أ) تسري أحكام هذا القانون على مصنفات المؤلفين الأردنيين والأجانب المنشورة أو غير المنشورة والمعبر عنها بأي من الوسائل المنصوص عليها في الفقرة (ب) من المادة (3) داخل المملكة، على مصنفات المؤلفين الأردنيين المنشورة أو غير المنشورة والمعبر عنها بأي من الوسائل المنصوص عليها في الفقرة (ب) من المادة (3) خارج المملكة.

(ب) مع مراعاة أحكام الاتفاقيات الدولية المتعلقة حقوق المؤلف وفي حالة عدم انطباقها يراعى مبدأ المعاملة بالمثل، تسري أحكام هذا القانون على مصنفات المؤلفين الأجانب المنشورة أو غير المنشورة والمعبر عنها بأي من الوسائل المنصوص عليها في الفقرة (ب) من المادة (3) من هذا القانون خارج المملكة.

(ج) لغايات تطبيق أحكام هذه المادة، يُعامل المؤلفون المقيمون إقامة معتادة في إحدى الدول الأعضاء في الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحماية حقوق المؤلف التي انضمت لها الأردن وإن كانوا من غير مواطنيها معاملة مواطني المملكة، كما تطبق هذه المادة على أصحاب الحقوق المنصوص عليها في المادة (23) من هذا القانون.

(د) تسري أحكام هذا القانون على أداء المؤدي في أي من الحالات الآتية:

1. إذا كان فنان الأداء أردنياً أو حصل الأداء من فنان ترتبط دولته مع المملكة بمعاهدة ثنائية أو دولية في هذا المجال.

2. إذا كان الأداء مدمجاً في تسجيل صوتي محمي في هذا القانون.

3. إذا كان الأداء الحي قد بث ضمن برنامج إذاعي محمي في هذا القانون.

(هـ) تسري أحكام هذا القانون على التسجيلات الصوتية في أي من الحالات الآتية:

1. إذا كان المنتج أردنياً أو كان أجنبيا ترتبط دولته مع المملكة بمعاهدة دولية أو ثنائية في هذا المجال.

2. إذا كان التسجيل الأولي قد حصل في المملكة أو في أي دولة ترتبط معها بمعاهدة دولية أو ثنائية في هذا المجال.

(و) تسري أحكام هذا القانون على البرامج الإذاعية في أي من الحالات الآتية:

1. إذا كان المركز الرئيس لهيئة الإذاعة والتلفزيون في المملكة أو في أي دولة ترتبط معها بمعاهدة دولية أو ثنائية في هذا المجال.

2. إذا تم بث البرنامج بواسطة جهاز إرسال موجود في المملكة أو في أي دولة ترتبط معها بمعاهدة دولية أو ثنائية في هذا المجال.

### [تعديل] المادة (57)

تسري أحكام هذا القانون على المصنفات الموجودة عند العمل به، وذلك باستثناء المواد (41، 42، 51، 52)، فإن أحكامها لا تسري إلا على الوقائع والأفعال التي تتم بعد العمل بأحكام هذا القانون.

### [تعديل] المادة (58)

تسري أحكام هذا القانون على الوقائع والاتفاقات التي تقع أو تبرم بعد العمل به ولو كانت متعلقة بمصنفات نشرت أو نفذت لأول مرة قبل ذلك، على أنه عند حساب مدة الحماية لتلك المصنفات تحسب المدة الواقعة بين سريان مدة الحماية وتاريخ العمل بهذا القانون.

### [تعديل] المادة (59)

تحسب المدد المنصوص عليها في هذا القانون بالتقويم الشمسي.

### [تعديل] المادة (60)

لمجلس الوزراء أن يصدر الأنظمة اللازمة لتنفيذ أحكام هذا القانون.

[تعديل] المادة (٦١)

يلغى قانون حق التأليف العثماني وأي قانون أو تشريع آخر تتعارض أحكامه مع أحكام هذا القانون.

[تعديل] المادة (62)

رئيس الوزراء والوزراء مكلفون بتنفيذ أحكام هذا القانون.

# الملحق رقم (2)

## نموذج مشروع بحث لرسالة دكتوراه

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الأردنية قسم التخصص: الإرشاد والتربية الخاصة

كلية الدراسات العليا رقم صادر القسم:

التاريخ: / /

## نموذج رقم (17)

## مشروع خطة أطروحة جامعية لطلبة الدكتوراه

**1. معلومات شخصية:**

اسم الطالب: أحمد عبد الله مصطفى الربابعة الرقم الجامعي: 9060190

اسم البرنامج: دكتوراه التربية الخاصة

قسم التخصص: الإرشاد والتربية الخاصة الكلية: الدراسات العليا

تاريخ الالتحاق بالجامعة: الفصل الأول العام الجامعي: 2005/2006

اسم المشروع على الأطروحة: أ.د فاروق الروسان التوقيع:

اسم المشرف المشارك (إن وجد): التوقيع:

**2. عنوان الأطروحة:**

أ. باللغة التي ستكتب بها الأطروحة:

**فاعلية صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب الانتباه والنشاط الزائد لطلبة صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة والعاديين.**

ب. مترجمة إلى العربية أو الإنجليزية:

The Effectiveness of a Jordanian Version of Conner›s Rating Scale For Attention Deficit Hyperactivity Disorders of Students with Learning Disabilities, Mild Intellectual Disabilities and Regular Students.

## مشكلة الدراسة وأهميتها

**مقدمة:**

يعد اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ( Attention Deficit Hyperactivity Disorders، ADHD) من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال العاديون وغير العاديين، ويعد هذا الاضطراب من أكثر الاضطرابات السلوكية العصبية شيوعاً، فلقد بدأ الاهتمام به في نهاية القرن العشرين لما له من آثار سلبية على تدني التحصيل عند الطلبة.

ويعود الاهتمام به إلى ارتباط هذا الاضطراب بخطورة المشاكل السلوكية الناجمة عنه، والتي قد تؤثر على نحو سلبي على الطفل وعلى مجتمعه وأسرته، فالأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب تزيد نسبة ظهور المشاكل الاجتماعية لديهم مقارنةً بأقرانهم العاديين والمتمثلة في تخريب الممتلكات، والسرقة، والمشاجرة، ومخالفة السلطات وتحديها، وإدمان الكحول والمخدرات.

كما أن اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات المصاحبة لأغلب فئات التربية الخاصة فمن الخصائص البارزة لحالات التوحد وصعوبات التعلم والإعاقة العقلية أعراض اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.

إلا أنَّ هذا الاضطراب لم يدرس بشكل تفصيلي إلا بعد وجود دراسات تشير إلى انتشاره بشكل واسع حيث تصل النسبة وفقاً لما يراه معظم المختصين بين (3-5%) من الأطفال في سن المدرسة.

وقد أطلق على هذا الاضطراب مصطلحات مختلفة منذ اكتشافه مثل الخلل البسيط في وظائف الدماغ (Minimal Brain Dysfunction) ومصطلح متلازمة فرط النشاط الزائد (Hyperactivity Syndrome) ومصطلح النشاط الحركي الزائد (Hyperkinesias) وكذلك اضطراب ضعف الانتباه (Attention Deficit Disorder ADD) ثم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ( (Lerner، 2003 ADHD)).

ويعد الطبيب جورج ستيل (Still، 1920) من أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى ما يعرف الآن بمصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فقد قدم ستيل ثلاث محاضرات في كلية الأطباء الملكية في لندن، وصف فيها عدداً من الحالات لأطفال تصدر عنهم مجموعة من السلوكات مثل العصيان وعدم الطاعة والاندفاعية ومشاكل الانتباه والنشاط الزائد، وقد أرجع سبب هذه المظاهر إلى خلل في السيطرة الأخلاقية ( (Defective Moral Control) Hallahan، Pullen،

(Kauffman، 2009).

ومن مظاهـر ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال صعوبـة التركيز على المهمة التعليمية، وسرعـة الانتقـال من مهمة إلى أخرى من غير إتمام المهمة الأولى، وقد يصاحب ذلك مظاهر حركية تعـبر عن النشاط الزائد مثل القفز أو الركض وعدم القدرة على الجلوس في مكان واحد، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تكوين العلاقات وتدني مفهوم الذات، ورفض التعليمات (جريسات، 2007).

ويشير هالاهان وريف (Hallahan & Reeve, 1980) كما جاء في (محمد، 2007) أن معاناة العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشاكل في الانتباه والقدرة على مواصلة الانتباه، كما أشاروا بأن 20% على الأقل من الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب انتباه ونشاط زائد.

ويشـير (الروسان، 2005) أن الأطفال المعاقين عقلياً يتصفون بالقابلية للتشتت وقلة التركيز لمدة كافيـة، وبما أن الانتباه شرطـاً أساسياً في عملية التعلم، فإن معظم الباحثين يعزون المشاكل التعليمية للأطفال المعاقين عقلياً لضعف الانتباه، ومن المظاهر التي تشير إلى ضعف الانتباه لدى حالات الإعاقة العقلية، قصر مدة الانتباه، صعوبة الاستماع للتعليمات المطلوبة، عدم قدرته على التخطيط والتنظيم، سهولـة التشتت، كما أنهم يتصفون بالنشاط الزائد والتململ وعدم الجلوس على المقعد داخل الغرفة الصفية.

وقـد أدت زيـادة انتشار هذا الاضطراب لـدى الأطفال العاديين وغير العاديـين إلى ظهور أدوات ومقاييـس تشخيصية مناسبة، للكشف عن هذه الفئة لوضـع برامج تربوية مناسبة وخاصة لهم، وقد قـدم الدليل التشخيصـي الإحصائي للاضطرابات العقلية في إصـداره الثالث والرابع (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-III، DSM II – R 1987، DSM IV، 1994، DSM، IV – R2000) دليلاً صنف فيه هذا الاضطراب ضمن الاضطرابات السلوكية العصبية في الطفولة وقد قدم مجموعة من المعايير لتعريفه وتشخيصه. والتي أدت إلى بناء مجموعة من المقاييس العالمية، مثل مقيـاس جليام (Gilliam، 1995) ومقياس ديبـال وآخرون (Dupaul، et al. 1998) ومقياس مكارني (Mccarney، 2004) ومقياس (كونرز 1997) المعدل للمعلمين الذي يعد من أشهر هذه المقاييس.

أما في البيئة العربية فقد تم تطوير عدد من مقاييس ضعف الانتباه والنشاط الزائد وكان الهدف مـن أغلبها الكشف عن عينة بهدف تقـديم برامج للأطفال ذوي اضطراب الانتبـاه والنشاط الزائد ومـن هذه الدراسـات (جريسـات، 2007) و (القرعـان، 2006) و (قزاقـزة، 2005) و (الرواجفة، 2005) و (السعدي، 2004) و(الملكاوي، 2003) و (الزغلوان، 2001) ولا تزال البيئة العربية والأردنية بحاجة ملحة لوجود مقاييس تشخيصية مقننة ذات دلالات صدق وثبات عالية بحيث تكون أداة فاعلة للكشـف عـن الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد اعتماداً على معايير تشخيصيـة محـددة وواضحة ومـن أشهر مقاييـس التقدير العالميـة مقياس كونرز المعـدل للمعلمين

(Conners Teacher Rating Scale – Revised، 1997). حث يتضمن هذا المقياس (CTRS-R) تسعاً وخمسين (59) فقرة موزعة على الأبعاد الرئيسة وهي المشاكل الاجتماعية، المشالكل المعرفية، القلق والخجل، وسلوك المعارضة، والنشاط الزائد، والاندفاعية، والاضطرابات النفسية، واضطرابات النفس الجسمية، ومعايير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (Conners، 1997). (DSM-IV)).

لقد بذل كونرز ما يقارب الثلاثين عاماً في العمل على هذا المقياس حتى وصل إلى صورته النهائية في عام (1997) لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والمشاكل السلوكية، والتي يعاني منها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3-17) عاماً، حيث يقوم المعلم بتطبيق المقياس على الأطفال في غرفة الصف والبيئة المدرسية عن طريق الملاحظة المباشرة للطفل، ويستغرق تطبيق المقياس من الوقت (15-20) دقيقة.

لقد تم تقنين هذا المقياس على عينة مكونة من (ن=2000) من مدرسي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3-17) سنة، وتتدرج الإجابة عنه في أربعة مستويات من (1-4) وتوافرت دلالات صدق عاملي، تراوحت بين (0.96-0.98) كما توافرت دلالات ثبات عالية للمقياس حيث بلغ معامل الثبات، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني من (6-8) أسابيع، وهي مدة زمنية كبيرة. وكانت دلالات صدق المحتوى (0.88-0.95)، وقد أشار كونرز إلى أن عدد الذكور المصابين أكثر من عدد الإناث، وأوضح كونرز أن المقياس يمتاز بدلالات صدق قوية، يبرهن على ذلك استخدامه في تمييز الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد والاضطرابات الأخرى التي تتداخل مع هذا الاضطراب.

وقد قدم كونرز نسخة مختصرة تتضمن (28) فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الأربعة، وهي: المعارضة والتحدي، المشكلات المعرفية "الانتباه"، النشاط الزائد، وقائمة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Conners Teacher Rating Scale – Revised، 1997).

لقد باتت ظاهرة العنف الطلابي التي أخذت تتصاعد وتيرتها في السنوات الأخيرة، مؤرقة للمجتمع، ومحدثة حالة من الخوف والرعب للطلاب، والقائمين على العملية التعليمية، لما يسببه من مشاكل تؤثر في سير العملية الدراسية.

إن ازدياد انتشار اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في العالم مؤشر لوجود أعداد كبيرة في مدارسنا، وخاصة أن هذا الاضطراب يعاني منه الطلبة العاديون وذوو الحاجات الخاصة، وهذا الاضطراب لا يقتصر على مرحلة الطفولة، بل يمتد لمرحلة المراهقة والرشد، وما نسمع عنه في مدارسنا وجامعاتنا من مشاكل واعتداءات على الأقران والممتلكات من قبل فئة من طلبتنا، الذين قد يكونوا بحاجة للكشف عنهم وتقديم المساعدة لهم من خلال برامج خاصة تساعدهم على التعلم،

وحتـى لا يسبـب أولئـك الطلبة إربـاكا للمعلمـين والطلبة الآخريـن في الصف، مما يـؤدي إلى توليد اتجاهات سلبية من قبل المعلمين والطلبة اتجاه هذه الفئة، مما يزيد من معاناتهم.

وبسبـب تفاقـم هذه المشكلة في مدارسنـا وجامعاتنا بدأ الاهتمام على أعلـى المستويات لحل هذه المشكلـة، ولمساعـدة هـذا التوجـه وإخراج هذه الفئـة في الأردن مـن أي أشكال الحرمـان المتمثلة في الخدمـات الخاصة، بسبب مشاكل في عملية التشخيص والتعرف إلى هؤلاء الطلبة، مما دفع الباحث إلى الإهتمـام بتوفـير مقياس عالمـي، وتقنينه على البيئـة الأردنية لتشخيص مظاهـر ضعف الانتباه والنشـاط الزائـد لدى فئة الطلبة العاديـين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقليـة. ولهذا تم اختيار مقيـاس كونـرز المعدل للمعلمين لِمَا يمتاز به مـن خصائص سيكومترية عالية ولحاجـة البيئة العربية والأردنية على نحو خاص إلى مقياس عالمي واسع الانتشار.

وللاستفـادة مـن خبرات سنوات عديـدة في إعداد المقياس مـن قِبَل كونرز، وحتـى يسد النقص في المقاييـس التشخيصية التي تكشف عن هؤلاء الأطفـال، وتقديم الخدمات والبرامج السلوكية التي تساعدهم، تم اختيار هذا الدراسة.

## مشكلة الدراسة:

يعـد اضطراب ضعف الانتبـاه والنشاط الزائد من الاضطرابات الأكـثر شيوعاً، ومع تزايد نسبة الانتشـار في جميع أنحاء العالم، وذلك لمرافقته لأغلب فئـات التربية الخاصة أصبح لابد من التعرف إليه على نحو أكثر دقة وموضوعية، وهذا يتطلب استخدام أدوات قياس وتشخيص تتوافر فيها دلالات صدق وثبات عالية ولديها قدرة تميزية عالية، ولابد من الاستفادة من الجهود العالمية في هذا المجال، وتقنـين مقياس عالمي ليصبح ملائمـاً للبيئة التي يعيش فيها الطفل وشامـلاً للمعايير الأساسية التي تصنـف هذه الحالات حتى نحصـل على أحكام دقيقة تساعدنا على اتخـاذ قرارات صحيحة لتقديم خدمات أكثر ملائمة وبرامج علاجية أكثر فائدة.

ونظراً لندرة المقاييس العربية المقننة في هذا المجال ولسد النقص في هذا المجال، ولأهمية مقياس كونرز في الكشف عن اضطراب الانتباه والنشاط الزائد فإن الغرض من هذه الدراسة هو مقارنة بين أداء كل مـن الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية على الصورة الأردنية من مقياس كونـرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد وعلى ذلك تعالج مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي «ما هـي الفروق بين كل من طلبـة صعوبات التعلـم وذوي الإعاقة العقلية البسيطـة والعاديين على صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد؟»

## أسئلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة أردنية من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية؟
2. ما هي دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى عينة أردنية من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية؟
3. مـا هـي المعايير الأردنيـة من مقياس كونرز لـ (ADHD) في صورته الأردنيـة لدى عينة من الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية؟
4. هـل توجد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالـة (a=0.05) بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير الجنس على الصورة الأردنية من مقياس لـ (ADHD)؟
5. هـل توجد فروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالـة (a=0.05) بين الطلبة العاديين والطلبـة ذوي صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية تعزى لمتغير العمر على الصورة الأردنية من مقياس كونرز لـ (ADHD)؟

## أهمية الدراسة:

**تبدو أهمية هذه الدراسة من الناحية العملية:**

1. التوصل إلى صورة أردنية من مقياس كونرز تتوافر فيه دلالات صدق وثبات في البيئة الأردنية من أجل قياس وتشخيص حالات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد.
2. تزويد المختصين والباحثين وطلبة التربية الخاصة في الكليات والجامعات بأداة قياس موثوق فيها لاستخدامها في البحوث والدراسات ذات العلاقة.
3. توعيـة أولياء الأمـور والمعلمـين والإداريـين واختصاصيي التربيـة الخاصة بأبـرز المشاكل السلوكية التي تؤثر في أداء الطلبة غير العاديين من حيث ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

## الأهمية النظرية:

1. تقـديم المعرفة النظرية للدارسـين في مجال التربية الخاصة عن مظاهـر اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وطريقة قياسها وتشخيصها وإعداد البرامج التربوية لها.
2. توفـير أداة قياس لاضطراب الانتباه والنشـاط الزائد للفئة العمرية من (16-4) سنة حيث

توجد أدوات للفئة من (6-11) سنة فقط.

## مبررات الدراسة:

تبدو مبررات الدراسة فيما يأتي:

1. الاهتمام العالمي والعربي الحالي بفئة حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد وتقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد واعتبارها فئة مستقلة من فئات التربية الخاصة.
2. ندرة المقاييس الأردنية المعربة لقياس حالات ضعف الانتباه والنشاط الزائد في الأردن، التي تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير.
3. اعتماد الدراسات على أدوات قياس غير دقيقة بهدف التعرف إلى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه والنشاط الزائد أوجد حاجة ملحة لتوفير صورة أردنية من مقياس عالمي مشهور تتوافر فيه دلالات صدق وثبات عالية.
4. نقص الدراسات العربية في مجال اضطراب الانتباه والنشاط الزائد في حدود علم الباحث.

## محددات الدراسة:

1. اقتصرت عينة الدراسة على الذكور والإناث ضمن الفئة العمرية (4-16) سنة، لذا فإن نتائج هذه الدراسة تقتصر على هذه الفئة العمرية.

2. اقتصار عينة الدراسة على الفئات الآتية: ذوي صعوبات التعلم، ذوي الإعاقة العقلية، الأطفال العاديين في مدينة عمان وإربد والكرك.

## التعريفات الإجرائية:

**اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد:**

سلوك الطفل المتمثل في مظاهر ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية وهو نشاط جسمي وحركي مستمر وحاد وطويل المدى لدى الطفل، وفي الدراسة الحالية يعرف بأنه أداء المفحوص على مقياس كونرز لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ممثلاً بمناطق مئينية، تحدد الطفل بناءً على استجابته على الفقرات التي يتألف منها المقياس وعددها (59) فقرة موزعة على الأبعاد الرئيسة الآتية، وهي: المشاكل الاجتماعية، المشاكل المعرفية، القلق والخجل، وسلوك المعارضة، والنشاط

الزائد والاندفاعية، الاضطرابات النفسية، واضطرابات النفس جسمية، ومعايير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM IV).

**الطلبة ذوو صعوبات التعلم:** وهم الطلبة الدارسون في غرف المصادر ممن لديهم صعوبات تعلم وتتراوح أعمارهم بين (4–16) سنة.

**الطلبة العاديون:** وهم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (4–16) سنة ويتلقون تعليمهم بالصف العادي في مدارس ورياض أطفال الأردن وغير مصنفين ضمن أي فئة من فئات التربية الخاصة.

**الطلبة المعاقون عقليا بدرجة بسيطة:** هم الطلبة الملتحقون بمراكز التربية الخاصة بالأردن ومصنفين ضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة وتتراوح أعمارهم بين (4–16) سنة.

## الإطار النظري

لقد مر مفهوم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بعدة مراحل خلال تطوره، ولا تزال الأعراض ثابتة نسبياً منذ منتصف القرن التاسع عشر، ففي العام (1863) كتب الطبيب الألماني هوفمان (Hoffman) قصيدة شعرية وصف فيها طفلاً يعاني من سلوك التململ وهي الأعراض الكلاسيكية للاضطراب، وفي بداية القرن العشرين وصف طبيب الأطفال البريطاني ستيل (Still، 1902) مجموعة من الأطفال الذين أظهروا مستوى من الخلل في الانتباه واقترح آنذاك وجود أساس بيولوجي للاضطراب، وحتى العام (1904) كان يطلق على أولئك الأطفال مسميات مثل المعاقين عقلياً أو المضطربين انفعالياً أو المحرومين ثقافياً واجتماعياً (Hallahan & Kuffman، 2006; Valente، 2001).

كما استخدم مصطلح الخلل الدماغي البسيط (Minimal Brain Dysfunction) في العام (1960) لوصف الأطفال الذين يتمتعون بذكاء طبيعي في الوقت الذي يكون لديهم ومشاكل تعلمية ومشاكل في الانتباه، وذلك بعد أن كان يستخدم مصطلح التلف أو الإصابة الدماغية البسيطة (Minimal Brain Injury) في وصف مجموعة من المظاهر التي يبديها الأطفال الذين يعانون من التلف الدماغي مثل النشاط الزائد والمشاكل السلوكية، ومشاكل الانتباه والسلوك الاندفاعي (الهاجري، 2007).

في حين استخدمت الطبعة الرابعة للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM–IV) عام (1994) والمعدل له عام (2000) (DSM – IV–R) مصطلح اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder، ADHD)، والأمر الجديد الذي جاء به هذا التصنيف تحديده لأنماط فرعية ثلاثة للاضطراب وهي: نمط يسود فيه ضعف الانتباه، ونمط يسود فيه النشاط الزائد – الاندفاعية، والنمط المشترك الذي يجمع النوعين السابقين (Chu، 2003).

## تعريف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد:

النشـاط الزائد هو نشاط جسمي وحركي حاد ومستمر وطويل المدى لدى الطفل بحيث لا يستطيع التحكـم بحـركات جسمه بـل يضيع أغلب وقتـه في الحركة المستمـرة وغالباً ما تكون هـذه الظاهرة مصاحبـة لحـالات إصابات الدماغ أو تكون لأسباب نفسية ويظهر هـذا السلوك غالباً في سن الرابعة حتى (15) سنة، وعندما يرتبط النشاط الزائد بالمشاكل المتصلة بالسلوك الصفي فإنه يمكن تعريفه إجرائياً على أنه: «الخروج من المقعد والتحدث دون استئذان والتجوال في الصف وإلقاء الأشياء على الأرض والإزعاج اللفظي وما إلى ذلك من الأفعال غير الانضباطية (Hallahan et al. 2009).

يعتمد معظم الاختصاصيين على الدليل الإحصائي والتشخيصي لجمعية الطب النفسي الأمريكية الـ (DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders في تقرير فيما إذا كان يعاني الفرد من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد أم لا.

ويحـدد الـ (DSM) الأفراد الذين لديهـم ضعف انتباه مصحوب بنشاط زائـد ضمن ثلاثة أنواع فرعية، وهي:

1. النوع الذي تسيطر عليه سمة عدم الانتباه.
2. النوع الذي تسيطر عليه سمة النشاط الزائد والاندفاعية.
3. النـوع الذي تسيطـر عليه سمة عدم الانتبـاه والنشـاط الزائد والاندفاعيـة (Hallahan et al. 2009).

## نسبة الانتشار (Prevalence):

يشير كل من هالاهان وآخرون (Hallahan et al، 2009) إلى أن نسبة انتشار الأطفال الذين لديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد تتراوح بين (3-7%) من الأطفال في عمر المدرسة.

أمـا نسبـة الذكـور إلى الإناث فإنهـا على الأرجـح تصـل إلى النسبـة إلى (3: 1)، ويعتقد بعض الباحثـين أن السبب في ارتفاع تلك النسبة لدى الذكـور يعود إلى طبيعة المشاكل التي يظهرونها والتي تدفـع الآخريـن لإحالتهم والتعرف إليهـم على نحو أكبر، حيث يظهر الذكـور الاضطراب الذي تغلب عليه سمه النشاط الزائد والاندفاعية، بينما النوع الذي يغلب عليه سمة عدم الانتباه، ويعتقد البعض أن الأسباب تعود إلى أسباب بيولوجية وتكوينية.

حالات (ADHD) لدى فئات المعاقين عقليا وصعوبات التعلم وفيما يلي توضيح لذلك

## الإعاقة العقلية:

تعد ظاهرة الإعاقة العقلية ظاهرة عامة، توجد في مختلف المجتمعات فهي لا تقتصر على مجموعة بشرية دون أخرى سواء في المجتمعات النامية أو المتقدمة، وقد تظهر في أي أسرة مهما كانت سويتها الاجتماعية والاقتصادية.

ويشير (الروسان، 2005) إلى أن الإعاقة العقلية من أكثر الإعاقات شيوعاً وأقدمها في المجتمعات الإنسانية، كما تعد من الفئات التي حظيت باهتمام العديد من ميادين العلم والمعرفة كعلوم النفس والتربية والطب والاجتماع والقانون، ويعود السبب في ذلك إلى تعدد الجهات العلمية التي أسهمت في تعريف الإعاقة العقلية وتحديد الأسباب والخصائص وطرائق التشخيص والوقاية، وبناء البرامج التربوية والخطط التعليمية الفردية التي تسهم في تحسين وتطوير قدرات الأطفال.

ظهرت تعريفات متعددة للإعاقة العقلية ويعد التعريف الطبي الذي يبحث في أسباب الإعاقة من أوائل التعريفات التي ظهرت لإيرلاند (Ireland) وتريدجولد (Tredgold) الذين اهتما بتحديد الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية سواء قبل الولادة في أثنائها أو بعدها (الروسان، 2006).

ونتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي والذي يركز على نسبة الذكاء (Intelligence Quotations) كمحك في تعريف الإعاقة العقلية، واعتبار الدرجة (70) حداً فاصلاً بين الأطفال المعاقين عقلياً وغيرهم حتى بلغت النسبة لهذه الحالات حوالي (3%) (Hallahan & Kauffman، 2003) وبعد ذلك تعرض التعريف السيكومتري للانتقادات، والتي وجهت إلى محتوى اختبارات الذكاء وتحيزها ظهر التعريف الاجتماعي والذي يركز على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة إلى المتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من المجموعة العمرية، ويعد الفرد معاقاً إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه.

ومن أول التعريفات التي تبنتها الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريف هيبر (Heber، 1959) والذي روجع عام (1961)، ويشير إلى أن الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية (منذ الميلاد وحتى سن السادسة عشر). (الروسان، 2003).

وبعد ذلك ظهر تعريف جروسمان (Grossman، 1973) نتيجة للانتقادات لتعريف هيبر والذي ينص على أن الإعاقة العقلية تمثل مستوى من الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك قصور واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمل النمائية منذ الميلاد وحتى سن (18)، ويعد هذا التعريف الأكثر قبولاً في أوساط التربية الخاصة

وقد تبنته الجمعية الأمريكية حتى عام (1992)، كما تبناه القانون العام (142/94) والمعروف باسم قانــون التربيــة لكل الأطفال المعاقين، وعـدت نسبة الذكاء والسلوك التكيفي أبعــاداً رئيسة في تعريف الإعاقة العقلية (الروسان، 2003).

وفي عــام (1993-1994) ظهــر تعديــل جديــد لتعريف الجمعيــة للتخلف العقلي كمــا أشار هنت ومارشيــل (Hunt & Marsheal، 1994) تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتــي تظهــر دون سن الثامن عشر وتتمثــل في التدني الواضح في القدرة العقليــة عن متوسط الذكاء (75±5) وقصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفين مثل: مهارات الاتصال اللغوي، والعنايــة الذاتية، والحيــاة اليومية والاجتماعية، والتوجيه الذاتــي، والخدمات الاجتماعية، والصحة والسلامة، والمهارات الأكاديمية وأوقات الفراغ والعمل (الروسان، 2005).

ومن أهم الخصائص التي سيتم التركيز عليها:

1. السلــوك النمطي (Stereotypical Behavior): ويظهر ذلك في أشكال السلوك المتكررة على وتــيرة واحدة كفرقعــة الأصابع وتحريك اليدين أو القدمين، والحــركات الجسمية المتكررة، والجلوس ووضع الركبتين تحت الصدر أو قطع الغرفة ذهاباً وإياباً والاستلقاء على الأرض.

2. العدوانية (Violent & Destructive Behavior): وتتضمن العدوانية عدداً من أشكال السلوك المتمثلــة في الإيذاء الجســدي والمعنوي للآخريــن باستعمال الإيمــاءات التهديدية والألفاظ النابية والضرب وشد الشعر، وإتــلاف الممتلكات الخاصة والعامة، كتمزيق المجلات والكتب والأثاث وتكسير الشبابيك والباب والصراخ الحاد.

3. النشاط الزائد (Hyperactivity): ويقصد بذلك أشكال السلوك المتمثلة في الحركة الزائدة في الــكلام والجري والقفز أو الحركــة المستمرة، ويتصف الطفل المعــاق عقلياً بعدم القدرة علــى تكويــن الصداقات، وعدم القدرة على اللعب منفرداً أو مــع الآخرين، وضعف التواصل مع الآخرين، والنشاط الزائد وضعف الانتباه وحدة الطبع وصعوبة النوم (Kail، 1992).

4. ضعــف الانتبــاه (Inattention): يعد الانتباه مــن العناصر الأساسيــة في العملية التعليمية، وضعــف الانتبــاه والقصــور في الذاكرة من الأسبــاب التي تعيــق العملية التعليميــة، وتشير الدراسات إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً يعانون من نقص واضح في الانتباه والتعلم التمييزي بــين المثيرات من حيــث شكلها ولونها ووضعها، وتزداد مشكلة الانتبــاه بزيادة درجة الإعاقة العقليــة، وأن الفروق بين الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً في القدرة على الانتباه تبعاً للعمر العقلي، والمثيرات المشتتة للانتباه (الروسان، 2003).

ويتصف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية بأنهم لا يستطيعون الانتباه لفترة زمنية طويلة، ولا يستطيعون الانتبــاه لأكــثر من مثير في آن واحد، ويحتاجون إلى شخص آخــر ينبههم باستمرار إلى المثيرات ذات

العلاقــة مــع مراعاة التقليل من المثــيرات المشتتة التي ليــس لها علاقة بموضــوع الانتباه ( Heward، 1996).

وكما جاء في يوسف (2004) يرى كل من زيمان وهاوس (Zeaman & House، 2000) في نظرية الانتبــاه (Attention Theory) أن الانتبــاه يعد المرحلــة الأولى من مراحل العمليــة التعليمية المتمثلة في المظاهــر المتتالية الآتيــة: استقبال المعلومات (الانتباه) وفهمها وحفظهــا وتخزينها، ومن ثم تذكر المعلومــات. وتقتضــي مرحلــة الانتباه سلامة الحواس التــي تستقبل المعلومات، ومن ثــم توصيلها إلى الجهاز العصبي المركزي من أجل استكمال بقية المراحل اللاحقة. إن فترات الانتباه لدى ذوي الإعاقة العقليــة البسيطة لا تصل إلى أكثر من عشر دقائق مقارنة مع فترات الانتباه للأطفال العاديين الذين يماثلونهــم في العمــر الزمني، وتبدو قيمة وأهمية نظرية الانتباه في تعلم المهارات المعرفية التي تتطلب تركيز الانتباه على المهمات التعليمية، ومن غير ذلك تفشل عملية التعلم.

ويشــير (الخطيب والحديــدي، 2004) إلى أن فترة الانتباه لدى الأطفــال المعاقين عقلياً قصيرة، وأن قدرتــه علــى الانتباه إلى المثــيرات ذات العلاقة في الموقف أضعف أو أدنى مــن الأطفال العاديين، ويعد ضعف الانتباه من المشاكل التعليمية البارزة لديهم، كما أنهم يعانون من مشكلة تنظيم المعلومات وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

وتؤكد الدراسات على أن هناك علاقة بين ضعف الانتباه والإعاقة العقلية، وأن نسبة انتشار ضعف الانتبــاه والنشاط الزائد تزداد لدى الأطفــال المعاقين عقلياً، ويعد ضعف الانتباه والنشاط الزائد من خصائص هؤلاء الأطفال، وتزداد مظاهر اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد مع درجة الإعاقة العقليــة، فكلمــا زادت شدة الإعاقــة زاد مستوى ضعف الانتبــاه والنشاط الزائد لــدى المعاقين عقلياً والعكــس صحيح، ويمتد تأثير هذا الاضطراب إلى جوانب أخــرى من جوانب النمو لدى الطفل المعاق عقليــاً، كالنمــو المعرفي والتحصيــل الأكاديمي وتطور السلــوك التكيفي لدى المعاق عقليــاً (الروسان، 2006).

وفي دراســة قام بها بريجمان (Bregman، 1991) للتعــرف إلى مظاهر اضطراب ضعف الانتباه والنشــاط الزائد لدى مجموعــة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطــة والقابلين للتعلم من عمر (6-12) عامــاً، أشــارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال يعانون من جملة من السلوكات ككثرة الحركة وكثرة الكلام، وضعف الانتباه وعدم الانتهاء من العمل في الوقت المناسب، ومقاطعة الآخرين، وغالباً مــا يجيــب عن الأسئلة من دون تفكير كاف، وأكد أيضــاً أن الأطفال المعاقين عقلياً من ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد يعانون من ضعف الانتباه الانتقائي.

## صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

لقـد تعددت وتنوعت التعريفات الخاصة بحالات صعوبات التعلم وذلك تبعاً لتنوع الميادين والعلوم التـي ساهمت في مجـال صعوبات التعلم كالميـدان الطبي والقانوني والتربوي، ويعـد التعريف الطبي مـن أقدمهـا، وذلك بسبـب اهتمام الأطبـاء في علم النفس العصبـي بموضوع صعوبـات التعلم ومن أبـرز أولئك ويرنـر (Werner، 1943) وستراوس (Strauss، 1947) الذي ربط بين الأطفال المصابين بحـالات صعوبـات التعلم والأطفال المصابين بإصابـات الدماغ البسيطة، نظـراً للتشابه بين المظاهر والأسبـاب، ويشير التعريف إلى الأسباب العضوية والتي خلاصتها أن تلف الدماغ (Brain Damage) أو إصابته (Brain Injury) هي المسؤولة عن ظهور مظاهر صعوبات التعلم، ومما يؤيد التعريف الطبي ما ذهب إليه الرواد الأوائل من الأطباء في التركيز على وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، والذي قـد يعود إلى أسباب وراثية أو بيئيـة، حيث أكدت الأبحاث الطبية والعصبية أهمية الأسباب العصبية في حـدوث التعلم، فقـد فسرت هذه الأبحاث حالات مثل صعوبات القراءة (Dyslexia) وحالات نقص الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) (الروسان، 2004).

وقـد جاء التعريـف التربوي ليرد على الانتقادات التي وجهـت إلى التعريف الطبي الذي ركز على أسباب صعوبات التعلم، ولم يركز على مظاهر صعوبات التعلم والمتمثلة في تدني التحصيل الأكاديمي لحـالات صعوبـات التعلـم مقارنة مـع أقارنهم مـن العاديـين وخاصة في مهـارات القـراءة والكتابة والحسـاب، ممـا يدلل على ذلك تدني مستوى القـراءة، والكتابة المعكوسة أو غـير المقروءة، وصعوبة إجـراء العمليـات الحسابية، وكذلك النمو غير المتناسق لمكونات القـدرة العقلية لدى حالات صعوبات التعلم والتباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمية (الروسان، 2004).

أمـا التعريـف القانوني الـذي تبنته القوانـين الأمريكية ومنهـا قانـون (The Individuals with Disabilities Education Act، IDEA، 1997) والذي أصبح يعرف بالتعريف الفدرالي لصعوبات التعلم والـذي ينص على "هم الأفـراد الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكـثر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تظهر كصعوبات في الاستماع أو التفكـير أو الـكلام أو الكتابة أو التهجئة، أو في إجـراء العمليات الحسابية، كما يتضمن الاصطلاح حـالات إصابات الدماغ والخلل الدماغي البسيـط والديسلكسيا والاضطرابات الإدراكية، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات مشاكل التعلم الناجمة عن تدني القدرات العقلية أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي" (Mercer، 1997).

أمـا الجمعيـة الوطنيـة لصعوبـات التعلـم (The National Joint Committee on Learning Disabilities، NJCLD) فقد عرفت مصطلح صعوبات التعلم على أنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غـير متجانسـة من الاضطرابات، التي تبـدو في صعوبات تعلم مهارات الإصغـاء والمحادثة، والقراءة والكتابـة والحسـاب، وترجع هـذه الصعوبات إلى عوامل داخليـة لدى الفرد، مثـل: الاضطرابات في الجهـاز العصبي المركزي، ولكنهـا لا تعود إلى عوامل تتعلق بالإعاقات العقلية أو السمعية أو البصرية أو إلى عوامل بيئية أو ثقافية أو انفعالية.

## اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى حالات صعوبات التعلم:

يظهـر الطلبة الذين يعانون من مشاكل الانتباه المظاهر المتمثلة في ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعيـة، ويتميز الطلبة بقصر فترة الانتباه، مما يؤثـر في أدائهم للواجبات الدراسية، كما أنهم يتصرفـون من غير تفكـير، وهم غير منظمـين، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم علـى التخطيط الجيد للأنشطة التي يقومون بها داخل غرفة الصف أو خارجه.

ويقـدر الباحثـون أن نسبة التقاطـع ما بين اضطراب ضعـف الانتباه والنشـاط الزائد وصعوبات التعلم تصل إلى (10-25%)، كما وتشير البحوث العلمية ذات العلاقة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أن تـدني مستـوى التحصيل الأكاديمي لديهم يرتبط على نحو كبـير بضعف قدرتهم على الانتباه (الخطيب وآخرون، 2007).

وأشـار باركلـي (Barkely، 1998) بعـد مراجعتـه لعدد مـن الدراسـات إلى أن (19-26%) من الأطفـال الذيـن يتصفون بقصـور في الانتباه المصحوب بنشـاط حركي زائد، يعانـون على الأقل من واحد من مظاهر صعوبات التعلم، إلا أن دراسة هالبرين وزملاؤه (Halprin، 1984) بينت أن (90%) من الأطفال الذين يتصفون بقصور في الانتباه مصحوب بنشاط حركي زائد لديهم صعوبات تعلم.

وبـين دوكايم (Dykaim) أن صعوبـات التعلـم تنشأ من قصـور انتباه ذي أسـاس عضوي، وهذا القصـور مرده عدم نضج عصبـي كتأخر نمائي، يتمثل في الصعوبة في اختيـار المثير والمحافظة على الانتباه لفترة طويلة مع ما يرافقها من زيادة في نشاط وظائف الأعضاء، وقد نص الاستنتاج صراحة علـى أن قصـور الانتباه يتغير كدالـة للنضج والخبرة، وفي هذا الاتجاه وصـف دوجلاس (Douglas) مشـاكل الانتبـاه بأنهـا تشتمل على واحدة أو أكثر مـن مشاكل ضعف التحكـم الاندفاعي، وقصور في القـدرة على تحليل وتخطيط وتنظيم المعلومات، وبين روس (Ross) أن صعوبات التعلم تظهر كتأخر نمائي في الانتباه الانتقائي، وفي القدرة على المحافظة على الانتباه، وتم تعريف الانتباه الانتقائي كقدرة تكيفيه تقتصر على التجاوب مع مثيرات محدودة، مع ملاحظة أن القدرة على الانتباه الانتقائي تتغير مع العمر. (Burnstein، 1991).

## قياس وتشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد:

يعد تشخيص الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد خطوة ضرورية قبل اتخاذ القرارات التي تتعلق بتقديم الخدمات التربوية والعلاجية الملائمة للطفل وتتعدد أساليب القياس والتشخيص لهذا الاضطراب.

حيث تشتمل عملية القياس وتشخيص (ADHD) على أربعة عناصر مهمة لا بد أن تتوافر عند تحديد الطالب الذي لديه ضعف الانتباه، وهي:

1. الفحوصات الطبية: وهي إجراءات تقييم مثل الفحص السمعي والبصري، وتقييم الكلام واللغة، وهناك وسائل أخرى مثل المسح الكهربائي الدماغي.
2. المقابلة العيادية: تكون من خلال مراجعة السجلات المدرسية والطبية والفحوصات الطبية الخاصة بالأطفال.
3. مقاييس التقدير: وهي تستخدم لقياس سلوك الطفل من قبل المعلمين والآباء ويعتمد ذلك على ملاحظة سلوك الطفل مثل مقاييس كونرز لتقدير السلوك للآباء والمعلمين (Hallahan et al. 2009).

## أساليب علاج ضعف الانتباه والنشاط الزائد

هناك عدة أساليب طرحت لمعالجة اضطرب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومنها:

### 1. العلاج الطبي

قام الطبيب (Bradley، 1937) في محاولات للسيطرة على مظاهر النشاط الزائد لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والتفكير غير المنظم والمشاكل السلوكية، حيث استخدم عقاراً منشطاً للجهاز العصبي المركزي (الأمفيتامين – من Amphetamine) الذي أثبت فاعلية في تخفيض مستوى النشاط الحركي الزائد، والمشاكل السلوكية، وزيادة مدة الانتباه لدى الأطفال. كما انتشر استخدام عقار الريتالين عام 1957 في علاج الأطفال الذين يبدون مظاهر النشاط الحركي الزائد. (القرعان، 2007).

### 2. أساليب تعديل السلوك (Behavior Modification)

بالرغم من فوائد العقاقير المنشطة، إلا أنه يجب الانتباه إلى الآثار الجانبية السلبية لتلك العقاقير، والتي من أهمها الكسل وفقدان الشهية للطعام بالإضافة للأرق، مما أدى إلى ظهور تعديل السلوك والتي تشمل استخدام آليات منها: التعزيز الإيجابي، التعزيز الرمزي، التعاقد السلوكي، تكلفة الاستجابة، الإقصاء وقد أشارت الأبحاث العلمية إلى فاعلية هذه الأساليب في معالجة مظاهر

ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. (الخطيب، 2003)

**3. تعديل السلوك المعرفي (Cognitive – Behavioral Modification)**

جـاء أسلـوب تعديل السلوك المعرفي كرد فعـل على منحة تعديل السلـوك التقليدي، كونه لا يعطي اهتماما كافيا للعمليات المعرفية، ويتمثل الحجر الأساس في تعديل السلوك المعرفي، في التأكيد على أن العمليات المعرفية تلعب دوراً حاسما في تعديل السلوك، ولذلك أخذها بالحسبان حتى لو لم تكون قابلة للملاحظـة المباشرة، وقد أشارت نتائج الدراسـات إلى فاعلية هذا الأسلوب في خفض السلوكات غير الملائمة لدى الطلاب، وذلك من أجل تدريبهم على الاستراتيجيات المعرفية ومنها:

أ. مراقبة الذات Self – monitoring

ب. التعليم الذاتي Self – instruction

(Conte، 1998)

**4. تدريب الوالدين Parent Training**

قبل البدء بعملية تدريب الوالدين على معالجة المشاكل لدى أطفالهم، يجب العمل على بناء علاقة إيجابيـة بينهم وبـين أطفالهم من خلال برامج معدة لهذا الغرض، ويقـوم هذا الأسلوب على تدريب الوالديـن الموجوديـن على نحو يومـي مع أطفالهم للتعامل علـى نحو فعال مع المشـاكل السلوكية التي يظهرها أطفالهم. (اليوسفي، 2005).

## الدراسات السابقة:

**الدراسات العربية: وتقسم إلى قسمين:**

**أولا: دراسات إعداد وتقنين مقاييس لاضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.**

قام السيد، **(1999)** بدراسة هدفت إلى إعداد مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشـاط الحركي لدى الأطفال لأغراضـ تشخيصية في البيئة المصرية، وذلـك للتأكد من أن الطفل يعـاني من اضطراب ضعف الانتبـاه والنشاط الزائد، اعتمد في بناء المقياس على الدليل التشخيصي الإحصائـي للاضطرابـات العقلية الرابـع (DSM IV، 1994) الصادر عن الجمعيـة الأمريكية للطب النفسي (APA)، ويضم المقياس ثلاثة أبعاد هي ضعف الانتباه، النشاط الحركي الزائد، والاندفاعية، كمـا يضم المقياس أيضاً صورتين إحداهمـا للبيئة المدرسية وتتألف من (64) فقرة يقوم الفاحص أو معلم الطفل بالإجابة عنها، أما الصورة الثانية فهي خاصة بالبيئة المنزلية، ويجيب عنها أحد الوالدين وتتألـف من (45) فقـرة، هي فقرات الصورة نفسها المدرسية بعد حذف عشر فقرات منها مع تعديل صياغـة ست فقرات حتى تناسب البيئة المنزلية، وتحتمل الإجابة أربعة اختيارات هي (دائماً، أحياناً،

نـادراً، أبـداً) تحصـل على الدراسـات (3، 2، 1، 0) وتحسـب الدرجة الكلية للطفـل من خلال جمع درجاتـه في كلتـا الصورتين معاً، وهي بذلك تتراوح بـين (0-354) درجة، ويشير ارتفاع درجة الطفل إلى درجة أعراض هذا الاضطراب لديه، والعكس صحيح.

تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً من المدارس الأساسية المصرية، كما توافرت دلالات ثبات للمقياسـ بظروف متعددة حيث بلغ معامل الثبـات عن طريق إعادة تطبيق المقياس على عينة (200) بعـد ثلاثة أسابيع (0.798) للصـورة المدرسية، (0.864) للصورة المنزليـة، (0.83) للدرجة الكلية للمقياس، وقد بلغ معامـل الثبات بالطريقة النصفية (0.917) للصورة المدرسية، (0.892) للصورة المنزليـة وكذلك توافرت دلالات صدق للمقياس حيث بلغ معامل الصدق باستخدام الصدق التلازمي لمقياس كونر (0.863) لبُعد ضعف الانتباه، (0.735) لبُعد الاندفاعية، (0.822) لبُعد النشاط الزائد، وجميعها قيم دالة عند (0.01) للمقياس.

لقـد قامـت جريسـات، (**2007**) بدراسـة هدفـت إلى بناء مقياسـ لتشخيص اضطـراب ضعف الانتبـاه والنشاط الزائـد، والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديـين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقليـة، وحالات التوحد، ولتحقيق ذلك تم بناء المقياس وفـق المحكات التشخيصة الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الرابعة (DSM-IV R) حيث تألف المقياس في صورتـه النهائية من (65) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: بعد ضعف الانتباه، بعد النشاط الزائد، بعد الاندفاعية.

وقـد تكونـت عينة الدراسة مـن (432) مفحوصاً من مدينـة عمان موزعين حسـب الفئة العقلية والفئة العمرية، وتراوحت أعمارهم بين (6-11) سنة.

تم التوصـل إلى دلالات صـدق المقياس، وذلك من خلال حساب صـدق المحتوى، حيث بلغت نسبة اتفـاق المحكمـين (80%) كمـا تم التوصـل إلى دلالات الصـدق التلازمـي، وذلك من خـلال حساب معاملات الارتباط بين الأداء على المقياس، وقائمة ملاحظة السلوك الانتباهي، التي قام (القزاقزة، 2005) ببنائـه لتـلاءم البيئة الأردنية، حيث بلغ معامل الارتبـاط (0.91) كما تم التوصل إلى دلالات صـدق البنـاء للمقياس من خلال أسلـوب التحليل العاملي حيـث وجد أن هنـاك (12) عاملاً تفسر (65%) من التباين في الأداء على فقرات المقياس، كما توافرت دلالات عن الصدق التميزي للمقياس، عن طريق استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي.

وأشـارت النتائـج إلى وجـود فروق تعـزى لمتغير الفئـة العقلية، ووجـود فروق تعـزى لمتغير الفئة العمريـة، ولم تظهـر فروق للتفاعل بينهمـا، ولم تظهر الدراسة فروقاً عن مسـتوى (a=0.05) تعزى لمتغـير الجنسـ، كما تم التوصل إلى دلالات عن فاعلية فقـرات المقياس لتشخيص الاضطراب، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الفقرات، والبُعد الذي تنتمي إليه الدرجة الكلية، وأشارت النتائج إلى

أن معامــلات الارتبــاط تراوحت ما بين (0.35-076) بين درجة القفرة والبُعد، وتوافرت دلالات ثبات لمقياســ الدراسة بطريقة اتفاق المقيمــين، حيث بلغت (0.90) وبطريقة الاتســاق الداخلي (كرونباخ ألفــا)، حيث بلغت (0.95) وبطريقــة التجزئة النصفية حيث بلغــت (0.85) وللتوصل إلى مستويات الأداء علــى المقياس تم حســاب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريــة للدرجات الخام لأفراد العينة على الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية، ثم تحويلها إلى رتب مئينية تبعاً لمتغير الفئة العقلية.

كمــا أجــرى **الهاجري، (2007)** دراسة هدفــت إلى تطوير مقياس للكشف عــن المشاكل السلوكية للأطفــال الذيــن يعانون من نقص الانتبــاه والزيادة في النشاط، والتحقق مــن دلالات صدق المقياس وثباته في البيئة الكويتية.

وتم بنــاء المقياس بناءً على مراجعة الدليل التشخيصي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM IV) والذي تكونت صورته النهائية من (55) فقرة، وتم التحقق من صدق المحتوى للمقياس.

تكونــت عينة الدراسة من (312) طالباً وطالبة من مدارســ دولة الكويت تم اختيارهم بالطريقة القصدية.

وكانت نتائج البحث كالآتي:

1. أشــارت نتائج البناء العاملــي للمقياس إلى أن نسبة التباين المفســرة لعوامل مقياس مشاكل الأطفال الذين يعانون من نقص الانتباه والنشاط الزائد تراوحت ما بين (4.87-16.07%) حــين فسر عامل ضعــف التركيز أقــل نسبة من التبايــن (16.07%) في حــين عامل القبول والتفاعل الاجتماعي أقل نسبة من التباين.
2. وجــود معاملات ارتبــاط إيجابية دالة إحصائياً بين الأبعاد المكونــة للظاهرة السلوكية، وهو يعد دليلاً على توافر الصدق الداخلي للمقياس.
3. يوجــد معامــلات ثبات الاتســاق الداخلي لأبعاد مقيــاس المشاكل السلوكيــة للأطفال الذين يعانــون مــن نقص الانتباه والنشــاط الزائد تراوحت ما بــين (0.75-0.85)، وهي محسوبة بطريقــة كرونبــاخ ألفــا وإن معامل ثبــات الأداة ككل من (0.92) وهذا يشــير لدلالات ثبات مناسبة.

**ثانيــا: دراســات ذات علاقة ببناء برامج تربوية أو أســاليب تعديل سلوك وطــورت أدوات قياس وتشخيص لـ (ADHD):**

قــام **زغلــوان، (2001)** بدراسة هدفــت إلى معرفة فاعلية برنامج سلوكــي لمعالجة ضعف الانتباه لــدى طلبــة من ذوي صعوبــات التعلم. وقــد تم تحديد أفــراد الدراسة من خــلال أداة ضعف الانتباه والتــي صممت لهذه الغاية، وبلغ عــدد أفراد الدراسة (60 طالباً وطالبة) مــن الصف الثالث والرابع

الملتحقــين بغرف مصادر التعلم الخاصــة والحكومية في مديريات العاصمة. ثم تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتــين، مجموعة تجريبية عددها (30 طالباً وطالبة)، ومجموعة ضابطة عددها (30 طالباً وطالبــة). وتضمــن البرنامــج السلوكي الــذي تم تطبيقه على أفــراد المجموعة التجريبيــة استخدام استراتيجيــي تكلفة الاستجابة والتعزيــز التفاضلي للسلوك النقيض، وتم تطبيق البرنامج لمدة شهر ونصــف. وأظهرت نتائج الدراســة باستخدام أسلوب التغاير (ANCOVA) بــأن هنالك فرقاً ذا دلالة بين المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج إلى أنه لا يوجد فــرق ذو دلالــة إحصائية في الانتبــاه يعزى بمتغير الجنــس، بالإضافة إلى أنه لا يوجــد فرق ذو دلالة إحصائية في الانتباه يعزى لمتغير المستوى الصفي.

وهدفــت دراســة **ملــكاوي**، (**2003**) إلى معرفة مــدى فاعلية أسلوب التعزيــز الرمزي في معالجة اضطــراب ضعــف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى طلبة مــن ذوي صعوبات التعلم، وكان عدد أفــراد الدراســة (30 طالباً) من الصف الثالــث والرابع الذكور الملتحقين بغــرف صعوبات التعلم في مديرية إربد الثانية. ووزع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي وتم تحديد أفراد الدراســة من خلال قائمــة أعدها الباحث لتقدير سلوك ضعف الانتبــاه المصحوب بالنشاط الحركي الزائــد، وطبــق أسلوب التعزيــز الرمزي على المجموعــة التجريبية لمدة شهر ونصــف. حيث أظهرت نتائــج الدراسة باستخدام أسلــوب (ANCOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيــة والضابط على الاختبار البعدي لصالح المجموعــة التجريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد يعزى لمتغير المستوى الصفي وللتفاعل بين الصف وطريقة العلاج.

كذلــك أجرت **الســعدي**، (**2004**) دراســة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخــدام التعزيز الرمزي لخفــض سلوك ضعف الانتباه والنشاط الزائد وسلوك العدوان لــدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الصــف الثامــن والتاسع والعاشر في لواء بني كنانة، وقد قامــت الباحثة بتصميم أداتين للدراسة، همــا: قائمــة السلوك العــدواني وتتألف من ثلاث فقــرات موزعة على ثلاثة أبعاد هــي: الاعتداء على الجســد، الاعتداء باللفــظ، والاعتداء على الممتلكات، وقد توافــرت دلالات صدق محتوى للأداة حيث بلــغ (9%)، وكذلــك توافرت دلالات ثبات للأداة بطريقة الإعــادة ثلاثين حيث بلغ (0.83)، وبطريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.95)، أما الأداة الثانية فهي قائمة تقدير ضعف الانتبــاه والنشاط الزائــد، وقد قامت الباحثة بتصميم هذه القائمة مستنــدة إلى الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الرابع.

وأجرى **قزاقزة**، (**2005**) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم ضعف الانتباه، حيث قام الباحث بتطوير مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي لأغراض الدراسة اعتماداً على قائمة كونرز (Conners) وتم استخدام المقياس للتعرف إلى

العينــة، كما تم استخدامــه في مراحل القياسات البعدية (بعد الجلسة وبعــد الجلسة التاسعة وأخيراً بعــد الجلسة الثانيــة عشر) من تطبيــق البرنامج التدريبي علــى المراقبة الذاتيــة في مستوى الانتباه يتضمــن المقياســ عشرين فقرة تتوزع علــى بُعدين أساسيين، همــا بُعد ضعف الانتبــاه وبُعد النشاط الزائد، ويشتمل كل بُعد على عشر فقرات سلوكية وتتدرج الإجابة عن جميع فقرات المقياس بين كثيراً جــداً، وتأخذ القيمة (3)، وكثيراً وتأخذ القيمة (2)، وقليلاً وتأخذ القيمة (1)، ونادراً وتأخذ القيمة (صفــر)، وبخصوصــ الاستجابة فقد تم إعطاء الوزن (2) لفقرات بُعــد ضعف الانتباه، والوزن (1) لفقــرات بُعــد النشاط الزائد، وقد توافرت مجموعة دلالات عن صدق المقياس تمثلت في دلالات صدق المحتــوى، فقد تم عرضه بصورته الأولية على خمسة محكمــين متخصصين ليصبح المقياس عشرين فقرة، أما دلالات ثبات المقياس بطريقة الإعادة على أفراد المجموعة الضابطة في عينة الدراسة حيث كان معامل الثابت (0.89)، وتعد نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق بين فئات العمر دلالات تجريبية على صدق المقياس.

وتكونــت عينة الدراسة من (78) طالبــاً وطالبة من الصفوف الثالث والخامس والسابع الأساسي في المدارســ التابعــة لوكالة الغوث الدولية في إربد، حيث كانوا يعانــون من قصور في الانتباه بناءً على درجاتهــم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي، وقد عُدت درجاتهم مؤشراً لمستوى الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريــب علــى أسلوب المراقبــة الذاتية لمــدة (72) جلسة بواقــع (16) جلسة كل أسبــوع، ومجموعة ضابطــة لم تتلــقَ أي نوع من أنــواع المعالجة وتم أخذ قراءات متعددة بعديــة في أثناء تطبيق الجلسات وقد كانت بعد الجلسة الخامسة والتاسعة والثانية عشرة، وبعد أسبوع من انتهاء المعالجة أخذ القياس المؤجــل (الاحتفاظ) للمجموعة التجريبية وتم استخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة للتحقق من الفرضيات الخاصة بالمجموعة، والجنس والصف على الاختبارات القبليَّة، والثاني، والثالث، والرابع، والمؤجل.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($a\leq0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطــة في مستوى الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت (0.00) وبالنسبة للصف فقد كانــت الفروق في مستوى الانتباه لصالــح الصفين الخامس والسابع، وقد بلغت (0.013) كما أظهرت النتائــج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الاختبار المؤجــل (الاحتفاظ)، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب.

كمــا أجــرى **الرواجفــة، (2005)** دراسة هدفت إلى اختبــار أثر برنامج التعزيــز الرمزي وتكلفة الاستجابــة في خفض مستــوى ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لــدى الأطفال المعاقين إعاقة بسيطــة. حيــث قام الباحث بإعداد مقياس ضعف الانتباه المصحــوب بالنشاط الزائد لقياس مستوى اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة الدراسة البالغة ثلاثين (ن=30). حيث

قـام الباحث ببنـاء المقياس اعتمادا على البحـوث والدراسات السابقة المتعلقـة بخصائص ومظاهر اضطـراب ضعف الانتباه والنشاط الزائـد وخصائص الأطفال المعاقين عقليـا إعاقة عقلية بسيطة، كمـا قام الباحـث بالإطلاع على قائمـة كونر المعـدل لتقدير المدرسـين ومعايير الدليـل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليـة الطبعة الرابعة (DSM-IV، 1994) وبعض الدراسات العربية مثل الـزراد (1998)، والزغلوان (2000) والملـكاوي (2003) والتي تتضمن مقاييـس استخدمت لقياس اضطـراب ضعف الانتباه المصحـوب بالنشاط الزائد. تضمنت الصـورة الأولية من المقياس عشرين فقـرة (ن=20) تم عرضها على خمسين معلماً ومعلمة يدرسون الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة حيـث طلب منهم قراءة هـذه الفقرات ووضع إشـارة (Ö) أمام الفقرة التي يرونهـا مناسبة وإشارة (X) أمام الفقرة التي يرونها غير مناسبة وطلب منهم أيضا كتابة فقرات أخرى يراها المعلم مناسبة ولم تتضمنهـا الاستبانـة وبناء على ملاحظـات المعلمين أصبحـت الصورة الأوليـة للمقياس تتضمن سبعـا وعشريـن (ن= 27) فقرة، وقد توافرت مجموعة دلالات عـن الصدق للمقياس تمثلت في صدق المحتـوى للمقياس حيث تم عرض المقياس بصوره أولية على عشرة (10) من المحكمين، المتخصصين في الإرشـاد والتربية الخاصة واعتمدت درجة الاتفـاق على الفقرات (90%) من المحكمين وبناء على ذلـك تألـف المقياس في صورته النهائية من ثلاثين (ن=30) ثلاثين فقرة، وكذلك وكذلك دلالات عن الصـدق التلازمي للمقياس مع مقياس الزغلـوان (2001) لضعف الانتباه حيث بلغت درجة الارتباط بين المقياسين باستخدام معادلة سبيرمان (0.91). كما توافرت دلالات عن ثبات المقياس باستخدام أسلـوب اتفاق المقدرين حيث طبق المقياس على عشريـن (ن=20) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين عقليـا إعاقة بسيطة (من غير أفراد العينة) مـن أجل إحدى المعلمتين اللتين تم تدريبهما على تطبيق المقيـاس، وتم تطبيق المقياس علـى المجموعة نفسها من قبل المعلمة الثانية التي دربت لهذه الغاية وقد استخدمـت طريقة سبيرمان لحساب نتائج قياس المعلمتين وصلـت درجة الاتفاق بين قياس المعلمتين إلى (90%) ثم طبق المقياس على عينة بلغت (ن=30) طفلا وطفلة ثم اختيارهم بطريقة قصديه من مركز نازك الحريري للتربية الخاصة، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين (تجريبيـة وضابطـة) / وتم تطبيقـه في ثـلاث مراحل هي قبـل وفي أثناء وبعـد البرنامج في حين لم يثبـت وجود فروق ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس، وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات.

وأجرى **القرعان، (2006)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراضـ الأساسية لاضطراب ضعف الانتبـاه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة الصـف الرابع والخامس والسادسـ الأساسي الذين يعانون من اضطراب ضعـف الانتباه المصحوب بالنشـاط الزائد. وقد بلغ عدد أفراد الدراسـة (ن=100) طالب يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحـوب بالنشـاط الزائد، تم توزيعهـم على مجموعتـين، مجموعة تجريبية عددهـا (50) طالبا ومجموعـة ضابطة عددهـا (50) طالباً، حيث تلقـت المجموعة التجريبية البرنامـج التجريبي الذي

تضمـن استخـدام استراتيجيتـين، هما: التعليـم الذاتي ومراقبة الـذات، بينما استمـرت المجموعة الضابطـة ببرنامجهـا الاعتيادي. أشارت نتائج تحليـل التغاير وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين المجموعتـين التجريبية، والضابطة على الأبعاد الفرعية والكلية للمقياس بصورتيه المدرسية والمنزلية ولصالـح المجموعـة التجريبية وذلك يشير إلى أن البرنامج التجريبـي كان فعالا في خفض الأغراض الأساسيـة لاضطراب ضعـف الانتباه المصحوب بالنشـاط الزائد. وكذلك أشـارت نتائج الملاحظات إلى تحسـن في اتجاهـات كل مـن أهالي الطلبة والمعلمين نحـو البرنامج، وتعلم الطلبـة الذين يعانون مـن هذا الاضطراب المشاركين في البرنامج بعض إستراتيجيـات تعديل السلوك المعرفي مثل: التعليم الذات، وقد قام الباحث بتطوير مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد المشتمل على (ن=104) فقرة موزعـة علـى صورتين، هما: الصورة المنزلية للمقياس، وتحتوي علـى سبع وأربعين (47) فقرة ويقوم الوالدان بالتطبيق، والصورة المدرسية للمقياس وتحتوي على سبع وخمسون (57) فقرة، ويقوم المعلم بتطبيـق هـذه الصورة ويستغرق المقياس مـن الزمن لتطبيقه في كل صورة ما بـين (15–20) دقيقة، كمـا تتـوزع الفقرات على ثلاثة أبعـاد رئيسة في كل صورة من المقياس وهي: ضعـف الانتباه والنشاط الزائـد والاندفاعية. وتندرج الاستجابة على فقرات المقياسـ إلى أربعة مستويات، وهي دائما وتعطي الاستجابـة درجـة (3)، أحيانا وتعطـى الاستجابة درجة (2)، ونادرا وتعطـي الاستجابة (1)، وأبدا وتعطـى الاستجابة درجة صفر. وقـد توافرت دلالات صدق المقياس عـن طريق صدق المحكمين حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين (80%) وتم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي لبعد القدرة على الانتباه للمقياسـ الكلي مع أداة الانتبـاه التي قام بإعدادها الزغلوان (2001) علـى عينة عشرين (ن=20) وقـد بلـغ معامل الثبات بينهمـا (0.835)، في حين بلغ معامل الثبات لبعد ضعـف القدرة على الانتباه للصـورة المدرسية للمقياس (0.606)، وتوافرت دلالات ثبـات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس على عشرين (ن=20)، وبعد مرور أسبوعين حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للصورة المدرسية (0.674) في حـين كانـت (0.749) للصـورة المنزلية لمقياس بينما كان معامـل الثبات للصورة الكلية للمقياس (0.808) وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة كما أشار الباحث.

## الدراسات الأجنبية:

أجـرى جيليـان **Gilliam, (1995)** دراسـة هدفت إلى بنـاء مقياس مقـنن لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاضطرابـات السلوكية الحادة (Attention Deficit Hyperactivity Disorder Test، DAHDT)، اعتمـد الأساس النظري في بنـاء المقياس على الخصائص والمعايير التي وردت في الدليـل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقليـة – الطبعة الرابعة الصادرة في عام (1994) عـن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، تكونت عينـة الدراسة من (1279) فرداً يعانون من اضطـراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى حالات صعوبات التعلم والإعاقة العقلية والاضطرابات

الانفعالية ومن العاديين والذين تتراوح أعمارهم من (3-23) سنة، حيث شملت عينة الدراسة (47) ولايـة من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، تألف المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: ضعف الانتباه وعدد فقرات (13) فقرة، النشاط الزائد وعدد فقراته (13) فقرة، والاندفاعية وعدد فقراته (10) فقـرات، إضافة إلى (10) أسئلة خاصة بالمعايير وخصائص الاضطراب يجيب عليها والدا الطفل أو المعلـم أو المربـي الذي يعتني بالطفل وتتم الاستجابة إلى الأبعـاد الثلاثة الأولى ضمن (3) تقديرات، هـي: لا تشكل مشكلة، بدرجة متوسطـة، بدرجة شديدة)، ويلاحظ الفاحـص سلوك الطفل بطريقة مباشـرة ولا تقـل مدة التعامـل مع الطفل عن ستـة شهور، وقـد توافرت دلالات صدق بنــاء الاختبار بأسلوب التحليل العاملي لكل بُعد من أبعاد المقياس وهذا ما يبرهن على صدق بناء الاختبار.

وأشـار الباحـث إلىأن الفقـرات الخاصة بـكل بُعد قادرة علـى تمييز اضطراب ضعـف الانتباه والنشاط الزائد، كذلك توافرت للمقياس دلالات ثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.94) لبُعـد النشـاط الزائد، (0.96) لبُعد الاندفاعية، (0.92) لبُعد ضعـف الانتباه، واعتبرت الدراسة أن معامـلات الثبات العالية دليل على قوة وقدرة المقياس في تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائـد، كذلك توافرت للمقياس دلالات ثبات بطريقـة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة تكونت من (21) طفـلاً، (13) ذكوراً، و(8) إناثاً بفارق أسبوعين من الاختبار الأول وأشارت النتائج إلى درجة عاليـة زادت عن (0.01)، وهذا ما يبرهن على أن هذه الأداة قادرة على تمييز الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية أخرى.

وأجـرى **كونـرز (Conner، 1997)** دراسـة هدفـت إلى إعـداد قوائـم تقدير السلـوك – المعدل (Conner s Rating Scales – Revised) للتعـرف مـن خلالها إلى مظاهـر اضطراب ضعف الانتباه والنشـاط الزائـد وتشخيصها، وتعـد هذه القوائم ثمرة ثلاثـين (30) سنة من البحـث والتطوير في مجـال المشـاكل السلوكية والنفسية التـي يعاني منها الأطفـال والمراهقون واعتمـد الأساس النظري في بنـاء المقاييس على معايـير تشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشـاط الزائد الواردة في الدليل التشخيصـي الإحصائـي للاضطرابات العقليـة – الطبعة الرابعة (DSM-IV) وقـد أضاف كونر أن هـذه المقاييس تستخـدم لتقييم المشكلات السلوكيـة التي يعاني منها الأطفال والتـي يلاحظها الآباء والمعلمون وتتضمن الدراسة ثلاثة مقاييس لتقدير السلوك، هي مقاييس كونر – المعدل لتقدير أولياء الأمور – (Conner، s Parents Rating Scale – Revised، CPRS-R)، ومقياس كونر للتقدير الذاتي للمراهقـين (The Conner، s Teachers Parents Rating Scale – Revised، CTRS-R)، ومقيـاسـ كونر للتقدير الذاتي للمراهقين (The Conner s Adolescents Self – Report Scale، CASS).

وتتألـف قائمة **كونرز – المعـدل لتقدير أولياء الأمـور** (CPRS-R) من ثمانين (80) فقرة وزعت علـى ثمانيـة (8) مقاييـس فرعيـة إضافية إلى قائمتـين تستخدمـان للتمييز بين الأطفـال العاديين والأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وهي تصلح للأطفال الذين تتراوح أعمارهم

مـن (3-17) سنة، والمقاييس الفرعية، هـي: المعارضة والتحدي، والمشاكل المعرفية، والنشاط الزائد والاندفاعية، والقلق والخجل، والإتقان، والمشاكل الاجتماعية، والاضطرابات النفس جسمية ومظاهر الاضطـراب الـواردة في الدليل الشخصي الإحصائي للاضطرابـات العقلية الطبعة الرابعة (DSM-IV) وقام كونر بتطوير نسخة مختصرة لهذا المقياس تضمنت سبعا وعشرين (27) فقرة موزعة على أربعـة مقاييس أساسية هي: المعارضـة والتحدي، المشاكل المعرفية، ضعف الانتبـاه، النشاط الزائد، وقائمـة اضطراب ضعـف الانتباه والنشاط الزائـد، وقد تم تقنين هذا المقياس علـى عينة مكونة من (ن=2000) من الإباء.

ويتضمـن **مقياس كونرز المعدل لتقدير المعلمين** (59) (**CTRS-R**) فقـرة وهي مشابهة لمقياس تقديـر أوليـاء الأمور مشتملـة على المقاييـس الفرعية وهي: المعارضـة والتحدي، المشـاكل المعرفية، ضعـف الانتبـاه، النشاط الزائـد، القلق والخجـل، الإتقان، المشـاكل المعرفية وأعراض الاضطراب الـواردة في (DSM-IV) وقـد قدم كونر نسخة مختصرة تتضمن ثمانيـة وعشرين (28) فقرة موزعة علـى المقاييس الفرعية الأربعة وهي: المعارضة والتحدي، المشاكل المعرفية (الانتباه)، النشاط الزائد وقائمـة اضطراب ضعـف الانتباه والنشاط الزائـد، وقد تم تقنين هذا المقياس علـى عينة مكونة من (ن=2000) مـن مدرسـي الأطفـال الذين تـتراوح أعمارهـم ما بـين (3-17) سنـة. وتكونت عينة الدراسـة من الأطفال الذكور والإناث من الفئات العقليـة المختلفة (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، والاضطرابات الانفعالية) والذين تتراوح أعمارهم ما بين (3-17) سنة في معظم الولايات الأمريكية وكنـدا، وتتـدرج الإجابة في أربعة مستويـات متدرجة من (1-4)، وتتم الإجابـة من خلال المعلمين أو المربـين وقـد توافرت دلالات صدق عاملـي ما بين النسخـة المختصـرة (Short-Version) والنسخة الطويلـة (Long-Version) لمقياس كونر المعـدل لتقدير المعلمين حيث بلغـت (0.97-0.98) للإناث في حـين بلغت للذكـور (0.96-0.97) كما توافرت دلالات عن ثبات المقيـاس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبـار بفارق زمنـي بلغ مـن (6-8) أسابيع وأشارت النتائـج إلى معدل ثبات بلـغ (0.62-0.85) كمـا أشـار كونر إلى أن عدد الذكور المصابين على جميع المقاييـس كان أعلى من عدد الإناث وأوضح كونـر إلى أن المقياس يمتـاز بدلالات صدق قوية يبرهن على ذلك استخدامـه في تمييز الأطفال ذوي الاضطـراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاضطرابات الأخـرى التي تتداخل مع هذا الاضطراب مثل اضطراب السلوك واضطراب المعارضة والعصيان.

ويعـد **مقياس كونرز للتقديـر الذاتـي للمراهقين** (CASS) مـن أكثر مقاييـس التقدير الذاتي المستخدمة حيث وضع كونر في دراسته سبعا وثمانين (87) فقرة ضمن مجموعة مقاييس فرعية هي: المشاكل العائلية، المشاكل الانفعاليـة، المشاكل المعرفية (الانتباه) مشاكل الغضب والتحكم، مشكلات التصـرف، والنشاط الزائد، وقائمة اضطراب الانتباه والنشـاط الزائد، والمظاهر الواردة في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة وقد طور كونر نسخة مختصرة تتضمن

سبعة وعشرين (27) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية، هي مشاكل التصرف، المشاكل المعرفية (الانتباه) النشاط الزائد وقائمة اضطراب ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، وقد قنن المقياس على عينة مؤلفة من (ن=3000) مستجيب من المراهقين.

كما أجرى دوباول وآخرون Dupaul، et. al.، دراسة هدفت إلى تطوير أداة لتقدير السلوك لدى أطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (Attention – Deficit Hyperactivity Disorder، ADHD Rating Scale – IV) ويتألف المقياس من صورتين، هما الصورة المنزلية والصورة المدرسية، اعتمد الأساس النظري في بناء المقياس على الخصائص والمعايير الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة في عام (1994)، وتتألف الصورة من ثلاثة أبعاد فرعية رئيسة، هي: ضعف الانتباه وعدد فقراته (9) فقرات، والنشاط الزائد وعدد فقراته (6) فقرات، والاندفاعية وعدد فقراته (3) فقرات، ويقوم الفاحص بملاحظة الطفل في بيئته المدرسية أو المنزلية، ويجيب على الفقرات بوضع دائرة حول رقم الإجابة التي تناسب مستوى سلوك الطفل، وكل بُعد من أبعاد المقياس له تقديرات أربعة على مقياس ليكرت (Likert Scale)، وهي: (نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) تكون مجتمع الدراسة للصورة المنزلية من (4860) فرداً شملت (22) مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، (2470) إناثاً، و (2134) ذكوراً، وللصورة المدرسية من (4130) فرداً شملت (21) مدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية، (2054) من الذكور و(1934) من الإناث كما قام المؤلفون باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية حيث بلغت (2000) فرد تتراوح أعمارهم (4-20) سنة للصورة المنزلية، أما الصورة المدرسية بلغت العينة (2000) فرد، تم اختيارهم بطريقة عشوائية تتراوح أعمارهم من (4-19) سنة، توافرت دلالات ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (0.78) لبُعد ضعف الانتباه (0.86) لبُعد النشاط الزائد والاندفاعية، وبلغت نسبة الاتفاق بين الصورة المنزلية والمدرسية مستوى متوسطاً (0.45) لبُعد ضعف الانتباه (0.40) لبُعد النشاط الزائد والاندفاعية ولمجموع فقرات المقياس (0.41) درجة أو ذلك من خلال حساب الثبات بدلالة الأداء على الفقراء والأداء على المقياس الكلي، أما الثبات بطريقة الإعادة على (52) لتقدير المعلم فقد كان معامل الثبات (0.85)، ولتقدير الآباء على (43) فقد كان معامل الثبات (0.86)، وقد توافرت دلالات صدق تمييزي من خلال تطبيق الأداة بصورتيها على عينة شاملة ومتباينة من خراج العينة التي شملتها الدراسة التي أظهرت نسب متفاوتة لكل فقرات الاختبار الخاصة بالأبعاد ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية، كذلك توافرت دلالات صدق تلازمي للمقياس باستخدام كونرز لتقدير السلوك حيث بلغت (0.91) وأظهرت النتائج أن المقياس له القدرة على تشخيص الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاضطرابات السلوكية الأخرى.

كما قام فريد وديفد **Fred and David, (2003)** بدراسة هدفت إلى التعرف إلى المشاكل الاجتماعية المرتبطة بنقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الطلبة المحولين بسبب مشكلات الصداقة، وقد تكونت

عينــة الدراسة من أربــع مجموعات من الأطفال المحولين بسبب مشاكل الصداقة أعمارهم تتراوح ما بين 6-12 سنة إحدى المجموعات تم تشخيصها بأن لديها نقصاً في الانتباه ونشاطاً زائداً، والمجموعة الثانيــة تم تشخيصها باضطراب العناد والعصيــان، والمجموعة الثالثة تم تشخيصها في نفس الانتباه والنشــاط الزائد أمــا المجموعة الرابعة فلم يتــم تشخيصها في أية اضطرابات. أشــارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربعة في مستوى ضبط الذات والعدوانية والعلاقات الاجتماعية مــع الراشدين إضافة إلى وجود اختلاف بين المجموعات الأربعة في العلاقات الاجتماعية مــع الزملاء، تبين ارتفاع مستــوى المقاطعة في أثناء الدرس لدى الأطفــال المشخصين بنقص الانتباه والنشاط الزائد، وأن مستوى العدائية كانت أعلى لدى الأطفال المشخصين باضطرابات العناد.

وأجــرى مــاكارني **Mc Carney, (2004)** دراســة هدفت إلى تصميــم أداة تقييم اضطراب ضعف الانتباه (Attention Deficit Disorders Evaluation Scale، HDDES-3)، يهدف التعرف إلى الأطفال الذيــن يعانون من اضطــراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى حالات صعوبات التعلم، بحيث أشار الباحث إلى أن هذا الاضطراب يؤثر في تحصيل الطالب، ويسبب له مشاكل تعليمية متنوعة، وقد اعتمد الأساس النظري على الخصائصــ والمعايير الواردة في الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقليــة، شملــت عينة الدراسة علــى (26) ولاية أمريكيــة، حيث تكونت عينــة الدراسة من (3903) طالباً وطالبة، ويتألف المقياس من صورتين صورة منزلية وصورة مدرسية، ويتضمن الأبعاد الرئيسة، وهــي ضعف الانتباه والنشاط الزائــد والاندفاعية، وبلغت عدد فقرات الصورة المدرسية (60) فقرة، ويستغرق (15) دقيقة لتطبيقه، أما الصورة المنزلية فكان عدد الفقرات (46) فقرة ويحتاج تطبيقها من الوقت إلى(12) دقيقة.

**ويستنتج من عرض الدراسات السابقة:**

اعتمــدت أدوات تشخيصــ اضطــراب ضعف الانتباه والنشــاط الزائد في بنــاء فقراتها وأبعادها علــى الدليل التشخيصــي والإحصائي للاضطرابات العقلية الصادرة عــن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ومعظم هذه الأدوات توافرت لها دلالات صدق وثبات، وتم بناؤها على أبعاد أساسية محددة، ضعف الانتباه، النشاط الزائد، الاندفاعية.

وتناولــت الدراسات العربية فئات عمرية من (6-11) سنة، كما هو بالنسبة لدراسة (جريسات) و (الهاجــري) أما الدراسات الأجنبية فقد تناولت فئــات عمرية مختلفة تراوحت أعمارهم على نحو عام بين (3-23) سنة، كما هو في دراسة جليام (Gilliam، 1995) ودوباول وآخرين (DuPaul et. al.، 1998) وكونرز (Conner، s، 1997).

وتضمنت معظم الدراسات العربية مقاييس أعدت بهدف التعرف إلى عينة الدراسة بهدف تطبيق البرامــج علــى العينة، ضمن دراسات ذات علاقة بفاعلية برامج تربوية وأساليب تعديل سلوك كما في

دراسة (قزاقزة، 2005؛ السعدي، 2004، ملكاوي، 2003، القرعان، 2006، الرواجفة، 2005).

أما بالنسبة للدراسة الحالية فإنها تتميز بدراسة دلالات الصدق والثبات والمعايير الأردنية لمقياس كونرز (Conner›s، 1997) وهو من أشهر المقاييس كما وصفه (Hallahan et al. 2009) وهو ثمرة ثلاثين عاماً من العمل في البحث والتطوير لهذا المقياس، وذلك لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى حالات التوحد والإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، والبيئة العربية بحاجة إلى مقاييس عالمية مشهورة لتقنينها على البيئة الأردنية والاستفادة منها في مجال التشخيص.

وتتميز هذه الدراسة بالفئة العمرية التي تناولتها بين (4-16) عاماً، واختيار العينة من أقاليم المملكة الثلاث، شمال ووسط وجنوب.

كما أن مقياس كونرز يمتاز في بنائه على الأبعاد الآتية: المشاكل الاجتماعية، المشاكل المعرفية، القلق والخجل، سلوك المعارضة، النشاط الزائد، الاندفاعية، الاضطرابات النفسية، واضطرابات النفس جسمية ومعايير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM IV) خلافاً للدراسات السابقة التي تعتمد في بنائها على أبعاد (DSM-IV).

كما أنه وحسب علم الباحث لم يتم تقنين هذا المقياس على أي بيئة عربية مما يجعل هذه الدراسة تحظى باهتمام ليس على مستوى الأردن فحسب، وإنّما على مستوى العالم العربي.

## الطريقة والإجراءات.

### مجتمع الدراسة:

ويشتمل على:

1. الطلبة العاديون الذين تتراوح أعمارهم بين (4-16 سنة)، والملتحقون في مدارس ورياض أطفال الأردن.
2. الطلبة ذوو صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد الذين تتراوح أعمارهم بين (4-16 سنة)، والملتحقون في غرف المصادر أو رياض الأطفال أو الصفوف الخاصة في الأردن.
3. الطلبة المعاقون عقلياً بدرجة بسيطة، والذين يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد الذين تتراوح أعمارهم بين (4-16 سنة)، والملتحقون بمراكز التربية الخاصة في الأردن.

## عينة الدراسة:

ستتكـون عينة الدراسة من الطلبة الذين سيتم اختيارهم مـن المدارس والمراكز التي تتوافر فيها خصائصـ حـالات ضعف الانتباه والنشاط الزائـد، وسيتم توزيعها حسب الفئـة (عاديون، صعوبات تعلم، إعاقة عقلية) والفئة العمرية والجنس.

ويبين الجدول الآتي توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الحالة العقلية والفئة العمرية والجنس

ن= (800)

| الجنس | الحالة العقلية | الفئة العمرية | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 7-4 | 10-8 | 13-11 | 16-14 |
| ذكر | عاديون | 70 | 70 | 70 | 70 |
| | عقلية | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | صعوبات | 30 | 30 | 30 | 30 |
| أنثى | عاديون | 40 | 40 | 40 | 40 |
| | عقلية | 20 | 20 | 20 | 20 |
| | صعوبات | 20 | 20 | 20 | 20 |

ولغايـات هـذه الدراسة سيتـم الاعتماد على تصنيفـات المراكز والمدارس التـي تتواجد فيها هذه الحـالات، بنـاءً على اختبـارات تلك المراكـز والمدارسـ، وكذلك التقاريـر، التشخيصيـة في ملفات الأطفـال، وسيتم الاعتماد على ترشيحات المعلمين لتحديـد حالات اضطراب ضعف الانتباه والنشـاط الزائـد، وكذلك سيتم الاعتماد على النسخة المختصرة (Short Version) من مقياس كونرز والمكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هـي: المعارضة والتحدي، والمشكلات المعرفية، ضعف الانتباه، والنشاط الزائد.

## أدوات الدراسة:

1. **الصـورة المختصـرة مـن مقيـاس كونـرز للمعلمـين لـ (ADHD)** سيتم استخـدام النسخة المختصرة للمقياس والمكونة من (28) فقرة بهدف التعرف إلى عينة الدراسة.

2. **الصورة المعدلة من مقياس كونرز للمعلمين (CTRS-R)**

**دلالات صدق وثبات مقياس كونرز المعدل لتقدير المعلمين لـ ADHD في صورته الأصلية:**

لقد قام كونرز بتقنين هذا المقياس على عينة مكونة من (ن=200) من مدرسي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3-17) سنة في معظم الولايات المتحدة من جميع فئات المجتمع ا الأمريكي «البيض (78%)، الأفارقة الأمريكان (5%)، الآسيويين (1.6%)، الأسبان (6%)، (49%) من الذكور، و(51%) من الإناث. وتكونت عينة الدراسة من الأطفال الذكور والإناث من الفئات العقلية المختلفة (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، والاضطرابات الانفعالية)، وتتدرج الإجابة في أربعة مستويات متدرجة من (1-4)، وتتم الإجابة من خلال المعلمين أو المربين وقد توافرت دلالات صدق عاملي ما بين النسخة المختصرة (Short-Version) والنسخة الطويلة (Long – Version) لمقياس كونر المعدل لتقدير المعلمين حيث بلغت (0.97-0.98) للإناث في حين بلغت للذكور (0.96-0.97) كما توافرت دلالات عن ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفارق زمني بلغ من (6-8) أسابيع وأشارت النتائج إلى معدل ثبات بلغ (0.62-0.85). (Conner، s، 1997).

## إجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية:

سيقوم الباحث بترجمة النسخة الطويلة (Long Version) والمختصرة (Short Version) من المقياس كما وسيقوم بالتحقق من دلالات صدق وثبات الصورة المختصرة والمطولة من المقياس ضمن الإجراءات الآتية:

**- التحقق من دلالات صدق الصورة الأردنية من المقياس:**

1. صدق المحتوى (Content Validity): سيتم التحقق من صدق المحتوى بعرض نسخة صورتي المقياس على مجموعة من المحكمين بما لا يقل عددهم عن (10) من أساتذة التربية الخاصة، والقياس والتقويم، وذوي الخبرة والاتصال مع حالات (ADHD) بهدف معرفة مدى ملائمة الصياغة اللغوية ومناسبتها للبيئة الأردنية وارتباط الفقرات مع أبعاد المقياس واستخراج نسبة اتفاق المحكمين.

2. الصدق التلازمي (Concurrent Validity): وسيتم حسابها من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقياس في صورته الأردنية ومقياس تشخيص اضطراب الانتباه والنشاط الزائد التي قامت ببنائها (جريسات، 2007) حيث سيتم تطبيق المقياسين على عينة تمثل الفئات العمرية والفئات العقلية.

3. صدق البناء (Construct Validity): وسيتم عن طريق:

أ. التحليل العاملي (Factor Analysis).

ب. الصدق التميزي (Discriminate Validity) وذلك من خلال استخدام تحليل التباين المتعدد الثلاثـي (3-WAY MANOVA) لفحصـ قـدرة المقياس علـى التمييز بين الحـالات العقلية والفئات العمرية والتفاعل بينهما.

## ثبات المقياس:

سيتم التحقق من دلالات ثبات المقياس في صورته الأردنية المختصرة والمطولة بالطرق الآتية:

1. طريقـة التطبيق وإعادة التطبيـق (Test – Retest) لإيجاد معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني أسبوع على عينة تمثل الفئات العمرية والفئات العقلية ن = (100).
2. طريقة الاتساق الداخلي:

أ. كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ن = (800).

## إجراءات تطبيق الدراسة:

**أ. إجراءات أولية:**

سيتـم إجراء دراسة أولية مسحية لتحديد مراكـز التربية الخاصة الحكومية والخاصة في الأردن التـي تستقبل حـالات التوحد والإعاقـة العقلية والمدارس ورياضـ الأطفال لتحديد حـالات صعوبات التعليم وحالات اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من العاديين بهدف تحديد عينة الدراسة، وتحديد المراكـز والمدارس التـي تنطبق عليها مواصفات أفراد العينة من حيث الحالـة العقلية والفئة العمرية لضمان تمثيل العينة للمجتمع.

**ب. إجراءات التطبيق:**

بهـدف تطبيق أداة الدراسـة سيقوم الباحث بالحصـول على كتب موجهة مـن الجامعة الأردنية لـوزارة التربيـة والتعليـم ووزارة التنمية الاجتماعية، وذلـك لتسهيل مهمة التطبيـق، وبعدها سيقوم الباحث بما يأتي:

1. التنسيـق مع معلمي التربية الخاصة والعادية في المدارس والمراكز للقاء معهم وشرح مفصل لمفهوم اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وإجراء تطبيق للنسخة المختصرة للمقياس وذلـك من أجـل الكشف والتعـرف إلى المرشحين من قبل المعلمين للتأكـد من وجود مظاهر الاضطراب لدى عينة الدراسة.
2. تدريـب معلمات ومعلمي التربية الخاصة على تطبيق أداة الدراسة وذلك من خلال التدريب

على: شرح أهداف المقياس، طريقة التطبيق، طريقة التصحيح، طريقة جمع الدرجات على عينة الدراسة.

## متغيرات الدراسة:

متغيرات مستقلة، وهي:

1. الحالة العقلية: تمثلت في ثلاث مستويات: إعاقة عقلية بسيطة، صعوبات تعلم، عاديون.
2. الفئـة العمرية: وتمثلت في المسـتويات العمرية الأربعة التاليـة: (7-4، 10-8، 13-11، 14-16).
3. الجنس: وتمثل في مستويين: ذكر، أنثى.

المتغير التابع: الأداء على مقياس كونرز لضعف الانتباه والنشاط الزائد في صورته الأردنية.

## التصميم الإحصائي:

1. حسـاب المتوسطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على جميع الفقرات وحساب دلالات الفروق بين هذه المتوسطات تبعاً لمتغير الحالة العقلية.
2. اسـتخدام أسـلوب تحليل التباين (4X2X3) للتأكد من قدرة فقرات المقياس على التمييز بين الحالة: عقلية، عاديون، صعوبات.
3. حسـاب معاملات تمييز الفقرة، من خلال حسـاب معامل الارتباط المصحح بين أداء أفراد عينة الدراسة على الفقرة وأدائهم على البُعد الذي تنتمي إليه.

**إجراء تقنين المقياس:**

من أجل اشتقاق معايير للمقياس في صورته الأردنية:

1. سـيتم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخـام لأفراد عينة الدراسة.
2. سـيتم حسـاب الدرجات المعيارية والرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام على كل بُعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية لكل فئة.
3. سيتم حساب الرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام على كل بُعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية لكل فئة عقلية لتحديد درجة الاضطراب في كل فئة.

4. سيتـم إعداد الجداول للدرجات المعيارية والرتب المئينيـة المناظرة للدرجات الخام على كل بُعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية ككل تبعاً لمتغير الفئة العقلية.

5. سيتـم إعداد جـداول للرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام مـن كل بُعد من أبعاد المقياس وللدرجة الكلية ككل لكل فئة عقلية لتحديد درجة الاضطراب في كل فئة.

6. سيتم رسم الصفحة البيانية لأداء المفحوص على المقياس التي تمثل الرتب المئينية لمتوسطات الأبعـاد، وذلـك تبعاً لمتغـير الفئات العقليـة (إعاقة عقليـة بسيطة، صعوبـات تعلم، توحد، عاديون) التي تم تشخيصها على المقياس.

**وسوف يكون تنظيم فصول الدراسة على النحو الآتي:**

**1. الفصل الأول**

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- مبررات الدراسة
- محددات الدراسة
- التعريفات الإجرائية

**2. الفصل الثاني**

- الإطار النظري
- الدراسات السابقة
- التعليق على الدراسات السابقة

**3. الفصل الثالث**

- الطريقة والإجراءات
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة

- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة والمعالجات الإحصائية
- متغيرات الدراسة

**4. الفصل الرابع**

- عرض نتائج الدراسة

**5. الفصل الخامس**

- مناقشة النتائج
- التوصيات

**6. قائمة المراجع**

**7. الملاحق**

# المراجع

أ. المراجع العربية:


- جريسات، رائدة عيسى، (2007)، **بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد والتحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية، وحالات التوحد**، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الخشرمي، سحر أحمد، (2004)، **العلاج التربوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: دليل المعلم والأسرة**، الرياض: جامعة الملك سعود.
- الخطيب، جمال محمد؛ والحديد، منى صبحي، (2002)، **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، عمان: دار حنين ناشرون وموزعون.
- الخطيب: جمال محمد، الحديدي، منى صبحي. (2004)، **برنامج تدريبي للأطفال المعاقين**، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الخطيب، جمال محمد، وآخرون، (2013). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الرواجفة: شاهر خليل. (2005)، **فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض مستوى الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.
- الروتيع، عبد الله صالح، (2002)، اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، **مجلة الطفولة والتنمية**، 2(2)، 58-39.
- الروسان، فاروق فارع، (1996) فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد – بينيه ومعايير مؤسسة

التربيــة الخاصـــة في عينة أردنية، **مجلة مركـز البحوث التربوية بجامعـة قطر،** 10، 127-153.

- الروســان، فــاروق فــارع، (2012). **مقدمــة في الإعاقــة العقليــة،** عمان: دار الفكــر ناشرون وموزعون.
- الروسان، فاروق فارع، (2012). **أســاليب القياس والتشــخيص في التربية الخاصــة،** عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الروسان، فاروق فارع، (2006). **الذكاء والسلوك التكيفي،** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروســان، فاروق فارع، (2012). **سيكولوجية الأطفال غير العاديـين (مقدمة في التربية الخاصة)،** عمان دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الروسان، فاروق فارع؛ والخطيب، جمال محمد؛ والناطور، ميادة محمد، (2004). **صـعوبات التعلم،** عمان: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
- الزغلوان، حسن ياسين، (2001). **فاعلية برنامج سلوكي لمعالج ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزيــات، فتحــي، (1998). **صـعوبات التعلم: الأسـس النظريـة والتشخيصـية والعلاجية،** القاهرة: دار النشر للجامعات.
- السرطـاوي، زيدان، (1996). العوامل المساهمــة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، **رسالة التربية وعلم النفس،** (6). 179-151.
- السعــدي، سحر عبــد الله. (2004)، **فاعليــة التعزيز الرمزي في تحســين مسـتوى الانتباه الصـفي وخفض النشـاط الزائد والسلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- السيــد أحمــد، السيد علــي، (1999). **مقياس اضـطراب ضـعف الانتبـاه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال،** القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- السيد، علي أحمد، وبدر، فائقة محمد، (2004). **اضـطراب ضـعف الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه،** الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.
- سالم، كمال سالم، (2001). **اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة خصائصها وأسبابها وأساليب علاجها،** العين: دار الكتاب الجامعي.

- عكاشـة، أحمد (1999). **المراجعة العاشـرة للتصـنيف الدولي للأمراض، تصـنيف الأفراد النفسية والسلوكية**، منظمة الصحة العالمية.
- قزاقـزة، أحمد محمد، (2005). **فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مسـتوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- القرعان، جهاد سليمان. (2006). **أثر برنامج تدريبي سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسـية لاضـطراب ضـعف الانتبـاه المصـحوب بالنشـاط الزائـد**، أطروحـة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الكيـلاني، عبد الله؛ والروسان، فـاروق، (2008). **التقويم في التربية الخاصـة**، عمان: دار المسيرة.
- محمد، عـادل، (2007). **صـعوبات التعلم: مفهومهـا، طبيعتها، التعلـم العلاجي**، (ط1)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي جروان وآخرون، (2013). **سـيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ملـكاوي، محمود زايـد، (2003)، **فاعلية أسـلوب التعزيـز الرمزي أو علاج ضـعف الانتباه المصـحوب بالنشـأة الحركي الزائد لدى أطفال من ذوي صـعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الهاجري، مشعل عبد العزيز، (2007)، **تطوير مقياس للكشـف عن المشـاكل السلوكية التي تظهر لدى الأطفال الذين لديهم نقص في الانتباه وزيادة في النشاط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- يوسف، حمد عبد الرحمن، (2004). **فاعلية الصورة الأردنية من مقياس فانيلاند للسلوك التكيفـي في تشـخيص الإعاقـة العقليـة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غـير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- اليوسفي، مشيرة عبد الحميد، (2005). **النشـاط الزائد لدى الأطفال الأسـباب والبرامج لخفض**، المركز العربي للتعليم والتنمية، الكتاب الثاني.

## المراجع الأجنبية:


- Barkely, R., A. (1998). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for diagnosis and treatment (2nd ed). New York: The Guilford Press.
- Barkley R.A. (1998B). Attention _ deficit hyperactivity disorder. Ascientific American, 279(3), 66-72.
- Bregman, J.D., (1991), Gurrent developments in the understanding of mental retardation, part 11: Psychopathology. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30, 861-872.
- Chu, S., (2003), Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), part one A review of the literature, International Journal of Therapy and Rehabilitation, 10, 218-227.
- Conners, C.K., (1998), Connors Rating Scales, North Tonawanda, N. y: Multi-Health Systems.
- Conte, R. (1998), attention disorders in Wong B (Ed) lirning about lirning disability (67-106) academic press.
- Courchesne, E., et al L., (1994) Impairment in shifting attention on autistic and cerebella patients, Behavioral Neurosciences, 108, 854-865.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J., (1998), Neuropsychological correlates of early symptoms of autism, Child Development, 69, 1276-1285.
- Dupaul, F., Power, T., Anastopoulos, A., & Reid, R., (1998), ADHD Rating Scale-IV: Checklists, Norms, and Clinical Inter Pretation, New York: The Guilford Press.
- Fowler, M., (2004), Attention Deficit Hyperactivity Disorder, NICHCY, cec.
- Fredf. Davidf, (2003) soial problems associated with ADHD vs. ODD in
- Gilliam, J.E., (1995), Attention Deficit Hyperactivity Disorder test, Pro-ed, publishing (on line), available on: www.asc4helop.com/schdevlrn/adhdt.html.
- Gilliam, J.E., (1995). Attention-Deficity, Hyperactivity Disorder Test: A method for Identifying Individuals with ADHD, Publisher: Pro-ed-USA.
- Hallahan, D., & Kauffman, J., (2003), Exceptional Children: Introduction for Special Education, 9th, New Jersey: Englewood Cliffs.
- Hallahan, D., & Kauffman, J., (2009), Exceptional Learners an Introduction to Special

Education, (11)th, Boston-Allyn and Bacon.

- Hallahan, D., Kauffman, P., Pullen, p., (209), Exceptional Learners, An Introduction to Special Education, (11)th. Boston ed. Allyn and Bacon.
- Heward, W., (1996), Exceptional Children, (5th ed). New Jersey., Prentice hall.
- Kail, R. (1992). General Slowing of Information Processing by Persons with Mental Retardation, American Journal in Mental Retardation, 97, 33-341.
- Kauffman & James. (1981), Characteristics of Child Behavior Disorder Columbus. Ohio, Charles E. Merrel.
- Lerner, J., (2000), Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies, (8th ed), Boston Houghton Mifflin Company,.
- Lerner, J., (2003), Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies, 9th ed, Houghton Mifflin Company, Boston.
- Mc Carney, S.B., (2004), Attention Deficit Evaluation Scale. Hawthorn: Columbia, MO.
- Mercer, C., (1997), Student With Learning Disabilities, 5th ed., New Jersey: Prentice, Halline.
- Mirand, A presentation, M.J, & Sorano M. (2002). Effecter of A school-based muliti component program for the treatment of children with ADHD Jurnal of Lirning Disabilities, 33 (6) 546-562.
- Snider, V.E Busch T, & Arrowroot (2003). Teacher Knowledge of Stimulant Medication and ADHD, remedial and special education.
- Relations of Children's in a community sample: Examining associated problems, self-perceptions, and gender differences. The international society for the study of behavioral development, (5), 388-398.

# الملحق رقم 3

## نموذج بحث منشور مستل من رسالة دكتوراه

## An International Refereed Research Journal

# ◀ نموذج بحث منشور مستل من رسالة دكتوراه

An International Refereed Research Journal

دراسات

Diresat

مجلة علمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي – الجامعة الأردنية

Published by The Deanship of Academic Research, University of Jordan

العلوم التربوية

Educational Sciences

المجلد 37، العلوم التربوية، العدد 1، آذار 2010م، ربيع الأول 1431هـ

Volume 37, Educational Sciences, Number 1, March 2010, Rabi'a 1 1431

ISSN 1026-3713

**بناء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليته في عينة أردنية من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين**

إمام قزاز، فاروق الروسان

إمام قزاز[1] وفاروق الروسان[2]

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية مقياس صمم لتشخيص حالات اضطراب التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والحالات العادية في عينة أردنية، وذلك من خلال التوصل إلى دلالات صدق وثبات ومعايير أولية لأداء عينة الدراسة على المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (Diagnostic Scale for Autistic Behavior) (DSAB) في البيئة الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (350) مفحوصاً توزعوا حسب الحالة العقلية والفئة العمرية كما يأتي: (150) عاديون، (82) معاقون إعاقة متوسطة وشديدة، و (118) توحديون، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتراوحت أعمارهم بين (6-17) سنة ضمن ثلاث فئات عمرية هي: (6-9)، (10-13)، (14-17). وقد أشارت النتائج إلى توافر دلالات صدق لمقياس الدراسة تمثلت في صدق المحتوى، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على الصياغة اللغوية للفقرات وارتباطها بالأبعاد الخمسة المكونة للمقياس بين (70%-100%). كما تم التوصل إلى دلالات عن الصدق التلازمي مع الصورة الأردنية من قائمة (ABC) التي طورها الصمادي (Smadi، 1985)، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بينهما (0.886)، كما تم التوصل إلى دلالات عن صدق البناء للمقياس من خلال أسلوب التحليل العاملي، حيث وجد أن هناك (3) عوامل تفسر (57.666%) من التباين في فقرات المقياس. كما توافرت دلالات عن الصدق التمييزي للمقياس حسب الحالة العقلية، وذلك عن طريق استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير الحالة العقلية.

كما توافرت دلالات ثبات لمقياس الدراسة بطريقة اتفاق المقيّمين، حيث بلغت قيمة الثبات (0.939)، كذلك توافرت دلالات ثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات على المقياس ككل (0.975) وعلى الأبعاد الرئيسة بين (0.880-0.946).

وللتوصل إلى معايير أولية لأداء عينة الدراسة على المقياس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام لأفراد العينة (ن=350) على الأبعاد المختلفة والدرجة الكلية، وتحويل الدرجات الخام على الأبعاد والمقياس ككل إلى درجات معيارية ورتب مئينية تبعاً للحالة العقلية والفئة العمرية، وكذلك تحويل المتوسطات الحسابية للدرجات الخام على الأبعاد المختلفة وعلى المقياس ككل إلى رتب مئينية، ومن ثم رسم الصفحة البيانية الخاصة بمناطق الأداء المتوقعة من كل حالة عقلية من الحالات العقلية الثلاث (عاديون، ومعاقون إعاقة عقلية متوسطة وشديدة،

1 كلية الدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

2 كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن. تاريخ استلام البحث 2008/2/13، وتاريخ قبوله 2008/11/9.

وتوحديون).

**الكلمات الدالة:** اضطراب التوحد، المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB)، الإعاقة العقلية، البيئة الأردنية، اضطرابات طيف التوحد، الاضطرابات النمائية الشاملة، قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC).

## الخلفية النظرية ومقدمتها

يعد اضطراب التوحد (Autism) من الاضطرابات التي أثارت جدلاً واسعاً في الأوساط العلمية والبحثية، وقد عدَّ هذا الاضطراب في السابق مظهراً من مظاهر الاضطرابات الانفعالية الشديدة "الذهانيةط (Psychosis)، أما الآن فقد أصبح يندرج تحت ما يسمى الاضطرابات النمائية الشاملة (Pervasive Developmental Disorders، PDD) أو اضطرابات طيف التوحد (Autism Spectrum Disorders، ASD)، التي ورد ذكرها في الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع – المنقح الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية في عام (2000) (American Psychiatric Associaiton، Diagnosic and Statistical Manual of Mental Disorders – Text Revision، 2000)، وكذلك في التصنيف الدولي العاشر للأمراض (International Classification of Diseases، ICD-10) الصادر عن منظمة الصحة العالمية (World Health Organization، WHO، 1992).

وقد كان الطبيب الفرنسي ليو كانر (Leo Kanner) أول من وصف اضطراب التوحد عام (1943)، وذلك من خلال ورقة علمية حدد فيها مجموعة من المعايير والمحكمات التشخيصية لهذا الاضطراب، تمثلت في الضعف الواضح في التوصل مع الآخرين والميل الاستحواذي نحو التصرف بروتين محدد والقيام بنشاطات متكررة وتعلق غير طبيعي بالأشياء، بالإضافة إلى صمم اختياري (Mutism) أو لغة غير مناسبة للتواصل وقدرة معرفية جيدة تظهر من خلال مهارات الذاكرة والمهارات الأدائية، وهذا اضطراب يظهر في السنوات الثلاث الأولى. وفي عام (1978) اقترح روتر (Rutter) مجموعة من المحكات التشخيصية لتحديد حالات التوحد الطفولي، تمثلت فيما يأتي: الضعف في التفاعل الاجتماعي، والضعف في النمو اللغوي، والانشغال في نشاطات وحركات نمطية، ومقاومة التغيير، بالإضافة إلى اشتراط حدوث هذه الأعراض قبل سن (30) شهراً (Wing، 1993).

وقد جاء الدليل الإحصائي التشخيصي الأمريكي الثالث الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية في عام (1980) (APA، DSM-III: 1980) كأول دليل تشخيصي يصنف اضطراب التوحد وفق المعايير التشخيصية الآتية: ضعف في الاستجابة للآخرين، وضعف اللغة أو غيابها، ورفض التغيير، والميل للارتباط بالأشياء، وغياب أعراض الفصام، وكذلك ظهور الأعراض قبل سن (30) شهراً.

وفي عام (1987) أصدرت جمعية الطب النفسي الأمريكية دليلها الإحصائي التشخيصي الثالث – المنقح (APA، DSM- III-R: 1987) الذي قدم معايير تشخيصية معدلة لما ورد في الدليل السابق، وتمثلت هذه المعايير أو المحكات فيما يأتي: ضعف في التفاعل الاجتماعي المتبادل، وغياب أو ضعف النطق واللغة، والانشغال بنشاطات نمطية ورفض التغيير، وظهور استجابات غير عادية للمثيرات الحسية.

أما منظمة الصحة العالمية فقد أصدرت في عام (1992) تصنيفها الدولي العاشر للأمراض (WHO، ICD-10: 1992) الذي تضمن مجموعة من المعايير التشخيصية اللازمة لتشخيص اضطراب التوحد، تمثلت فيما يأتي:

- الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي المتبادل، ويظهر في مشاكل الاستجابة لمشاعر الآخرين و/أو ضعف في استخدام سلوكات تناسب الموقف الاجتماعي والافتقار للقدرة على استخدام الإشارات الاجتماعية والتبادل الانفعالي الاجتماعي.
- الضعف النوعي في التواصل، ويظهر في مشاكل استخدام المهارات اللغوية وضعف في اللعب الاجتماعي والتقليد الاجتماعي وضعف القدرة على الحوار والنقاش وضعف في استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية للتواصل مع الآخرين.
- سلوكات ونشاطات نمطية ومتكررة تظهر من خلال الميل لأداء نشاطات محددة في كل يوم والارتباط بأشياء معينة وخصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى الانشغال بسلوكات حركية نمطية، والتركيز على خصائص معينة في الأشياء كاللون والرائحة، وكذلك رفض التغيير في الروتين اليوم.
- إن الخصائص والأعراض السابقة تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل.

وجاء بعد ذلك الدليل الإحصائي التشخيصي الأمريكي الرابع الذي صدر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية عام (1994) (DSM-IV: 1994) ومن بعده الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع – النسخة المعدلة عام (2000) (DSM-IV-TR: 2000)، حيث تضمن كل منهما المعايير والمحكات التشخيصية نفسها، وفيما يلي شرح مفصل لهذه المعايير:

أ: ستة أو أكثر من (1) (2) (3)، على الأقل اثنان من (1)، وعلى الأقل واحد من كل من (2) و (3):

1. ضعف نوعي في التفاعل الاجتماعي، على الأقل في اثنين مما يأتي:

أ. ضعف ملحوظ في استعمال سلوكات غير لفظية متعددة مثل: التواصل البصري، وتعبيرات الوجه، والأوضاع الجسمية، والإيماءات للتفاعل الاجتماعي.

ب. الفشل في تطوير علاقات ملائمة مع الأقران من العمر الزمني نفسه.

ج. ضعف في المبادرة العفوية للمشاركة في اللعب والنشاطات مع الآخرين (ضعف في القدرة على طلب لعبة أو شيء ما، أو إحضارها، أو الإشارة إليها في أثناء النشاط).

د. ضعف التبادل الانفعالي الاجتماعي.

2. ضعف نوعي في الاتصال، في واحد على الأقل مما يأتي:

أ. تأخر أو ضعف تام في نمو اللغة المنطوقة (مع عدم تعويضها باستخدام طرائق بديلة في التواصل مثل الحركات الجسمية).

ب. ضعف ملحوظ في القدرة على المبادرة والاستمرار في الحديث، وذلك لدى الأفراد القادرين على النطق الملائم.

ج. استخدام متكرر ونمطي للغة أو لغة خاصة مميزة.

د. ضعف في القدرة على اللعب على نحو يوازي عمره الزمني.

3. أنماط محصورة ومتكررة ونمطية من السلوكات والاهتمامات والنشاطات في واحد على الأقل مما يأتي:

أ. انشغال كامل في واحد أو أكثر من الأنماط المحددة والنمطية والمتكررة من الاهتمامات غير الطبيعية في حدتها وتركيزها.

ب. حرص والتزام بالروتين والطقوسية.

ج. نماذج حركية متكررة ونمطية من مثل: رفرفة أو التواء باليدين أو الأصابع، أو حركات جسمية معقدة.

انشغال كامل ومستمر في أجزاء الأشياء.

ب: تأخر أو تفاعل غير طبيعي على الأقل في واحد من المظاهر الآتية، يحدث خلال السنوات الثلاث الأولى:

1. التفاعل الاجتماعي.

2. اللغة كوسيلة للتواصل.

3. اللعب التخيلي الرمزي.

ج: الاضطراب لا يشخص على أنه اضطراب ريت أو اضطراب التفكك الطفولي (DSM-IV-TR، 2000).

ومــن خلال النظــر إلى التطور التاريخي للمعايير التشخيصيــة، وخصوصاً تلك الواردة في الأدلة الإحصائيــة التشخيصيــة الأمريكيــة وكذلك في التصنيف الــدولي العاشر للأمراضــ، يلاحظ أنها ركزت على أربعة أعراض رئيسة هي:

1. الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي.
2. الضعف النوعي في اللغة التواصلية.
3. السلوكات والنشاطات المتكرّرة والنمطية والمحددة.
4. هذه الأعراض تحدث خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل.

وانطلاقاً من أهمية المحكات السابقة ودورها في بناء أدوات القياس والتشخيص الخاصة بحالات اضطــراب التوحد، ورغبة في التوصل إلى أداة تشخيصيــة تتوافر فيها خصائص سيكومترية مقبولة تتلاءم مع البيئة الأردنية، وتهدف إلى تشخيص حالات اضطراب التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والحالات العادية في المملكة الأردنية الهاشمية، تم اعتماد المحكات السابقة كأساســ نظري في بناء أداة الدراســة (المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي Diagnostic Scale for Autistic Behavior، DSAB)، بالإضافة إلى دراسات ومقالات أخرى ارتبطت بالأدب النظري وتناولت أعراضــاً أخرى، عدّت من المحكات الإضافية التي يمكن الاستناد إليها في تشخيص حالات اضطراب التوحد.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

مــا هي فاعليــة المقياس التشخيصي للسلــوك التوحدي (DSAB) في تشخيصــ حالات اضطراب التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والحالات العادية في عينة أردنية؟

وبالتالي ستجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما هي دلالات صدق المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB) معبراً عنها بمعاملات صدق المحتوى والصدق التلازمي وصدق البناء؟
2. ما هــي دلالات ثبات المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB) معبراً عنها بمعاملات الثبات بطريقة اتفاق المقيمين وبطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؟
3. ما هي المعايير الأولية لأداء عينة الدراسة على المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB)؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في توفير أداة تشخيصية تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير أولية، لتشخيص حالات اضطراب التوحد وتمييزها عن حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة والحالات العادية في البيئة الأردنية، وبالتالي تزويد مراكز التربية الخاصة ومراكز التوحد في الأردن بأداة تتوافر فيها خصائص سيكومترية مقبولة وملائمة للبيئة الأردنية لتشخيص حالات التوحد في تلك المراكز، حيث لوحظ أن معظم أدوات القياس والتشخيص المستخدمة في تلك المراكز والمرتبطة باضطراب التوحد هي مقاييس أجنبية لم يتم تطويرها للبيئة الأردنية، ويتم تشخيص الحالات وفق معاييرها الغربية، كما في مقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد (Gilliam Autism Rating Scale، GARS) والقائمة التشخيصية العلاجية لاضطراب التوحد (Autism Treatment Evaluation Checklist، ATEC).

كما تنبع أهمية مقياس الدراسة من أنه يغطي الأعمار من (6–17) سنة، وهذا المدى العمري يلائم أعمار الطلبة الموجودين في تلك المراكز على نحو عام.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية كذلك في أنها توفر أداة يمكن أن تمثل مقياساً محكياً لمقاييس أخرى يمكن أن تطور مستقبلاً، كما يمكن أن تستخدم كاختبار قبلي أو بعدي للبرامج المستندة إلى محكات الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع المنقح.

كما تظهر أهمية الدراسة في تزويدها لأولياء الأمور والعاملين في هذا المجال بأداة يمكن أن تعطي فكرة حول شدة الأعراض التوحدية لدى الحالة المشخصة، حيث تأخذ كل فقرة في هذه الأداة مدى واسعاً من الدرجات، وبالتالي تحدد شدة الأعراض الموجودة لدى الحالة على كل بعد وعلى المقياس ككل، وهذا يمكن أن يفيد في تحديد بعض الحالات التي يمكن أن يتم إجراء إحالة لها لمرحلة تشخيص فارقي لتحديد التشخيص الدقيق لها، كما في حالات أسبيرجر (Asperger's Syndrome) التي يمكن أن تظهر أداء جيداً على الفقرات المرتبطة بالبعد التواصلي والبعد المعرفي، وكذلك حالات الاضطراب النمائي الشامل غير المحدد (Pervasive Developmental disorder – Not Otherwise Specified، PDD – NOS) التي يمكن أن تظهر أعراضاً أقل شدة على فقرات المقياس على نحو عام أو ضعفاً ملحوظاً على بعض المجالات وليس جميعها.

## الدراسات السابقة

فيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بإعداد مقاييس أو قوائم تقدير هدفت إلى الكشف عن اضطراب التوحد أو تشخيصه، سواء كان ذلك في السنوات الأولى من حياة الطفل أو في السنوات اللاحقة، بالإضافة إلى الدراسات التي اهتمت بتطوير وتقنين صور من المقاييس الأصلية لكي تشخص حالات اضطراب التوحد في بيئات أخرى.

في المملكة الأردنية الهاشمية أجرى الصمادي (Smadi، 1985) المشار إليه في الروسان (2006) دراسة هدفت إلى تطوير صورة أردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) تتوافر فيها دلالات صدق وثبات ملائمة للبيئة الأردنية، وهدفت أيضاً إلى مقارنة أداء الأطفال الأردنيين التوحديين والأطفال الأمريكيين التوحديين على تلك القائمة. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق لهذه القائمة ممثلة بالصدق التمييزي من خلال قدرتها على التمييز بين مجموعات الدراسة المتمثلة بفئات (فصام الطفولة، والإعاقة العقلية الشديدة والعاديين) عند مستوى دلالة (a = 0.50) على كل بعد من أبعاد المقياس الخمسة وهي: البعد الحسي، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسمي واستعمال الأشياء، والبعد اللغوي، والبعد الاجتماعي والمساعدة الذاتية، وذلك باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه. كما توفرت دلالات عن صدق المحتوى للصورة الأردنية تمثلت في إجراءات تطوير وإعداد الصورة الأردنية من القائمة، وتوافرت أيضاً دلالات عن ثبات الصورة الأردنية من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا (ن = 80)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.83-0.80)، وأيضاً باستخدام أسلوب اتفاق المقيمين وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.96-0.95).

وفي المملكة العربية أجرى كل من الشمري والسرطاوي (2002) دراسة هدفت إلى التحقق من صدق وثبات الصورة العربية من مقياس تقدير التوحد الطفولي (GARS) والصورة المختصرة التي طورها الباحثان من خلال تقديرات المعلمين ومساعدي المعلمين العاملين في أكاديمية التربية الخاصة وبرامج التوحد، الملحقة بمعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. وقد بلغت عينة الدراسة (105) طلاب، كان منهم (54) طالباً من التوحديين الصغار والكبار، و(25) طالباً من المتخلفين عقلياً، و (26) طالباً من العاديين. وقد مر تطبيق المقياس في ثلاث مراحل، تمثلت المرحلة الأولى في تطبيق الصورة المختصرة التي طورها الباحثان فيما تمثلت المرحلتان الثانية والثالثة في تطبيق المقياس قبل التدريب وبعد التدريب على التوالي. وقد أوضحت الإجراءات المتعددة التي لجأ إليها الباحثان تمتع الصورة العربية والصورة المختصرة للمقياس بدلالات صدق مناسبة تمثلت في صدق المحكمين والصدق التمييزي والصدق العاملي، ودلالات ثبات تمثلت في الاتساق الداخلي وكرونباخ ألفا والتجزئة النصفية وثبات المقيمين. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين تقديرات المعلمين للطلبة التوحديين على الصورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي والصورة المختصرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين للطلاب التوحديين على الصورة العربية للمقياس قبل التدريب وبعده، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين للطلاب التوحديين على الصورة العربية للمقياس بين الطلبة الكبار والطلبة الصغار.

في الخليج العربي أجرت عويس (2006) دراسة هدفت إلى بناء وتقنين مقياس لتشخيص حالات التوحد على مستوى منطقة الخليج العربي، وقد تألف المقياس من (116) فقرة موزعة على خمسة

أبعـاد هي: التفاعل الاجتماعـي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والجانـب المعرفي، واللعب التمثيلي والتخيلـي، والسلـوك والاهتمامات والأنشطة المحـددة. تكونت عينة الدراسة مـن (1080) مفحوصاً ينتمون لفئات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين. وقد تم التوصل إلى دلالات صدق للمقياس تمثلت في صـدق المحتوى من خلال مراجعة مجموعة من المحكمين للمقياس، وإخراجه بصورته النهائية، كما تم التوصـل إلى دلالات للصـدق التلازمي (ن=85) من خلال حساب معامـلات الارتباط بين الأداء علـى المقياس والأداء علـى قائمة تقدير السلوك التوحدي التي قام ببنائهـا الزارع (2004) في البيئة السعوديـة، وقـد بلغ معامل الارتبـاط (0.66)، كما توصل إلى دلالات صدق البنـاء من خلال أسلوب التحليل العاملي (ن=1080) حيث وجد أن هناك (13) عاملاً فسرت (72%) من التباين على فقرات المقياسـ، كمـا توافرت دلالات عـن الصدق التمييزي حسـب الحالة العقلية للفئـة العمرية والتفاعي بينهما عن طريق تحليل التباين الثنائي (Two-way MANOVA) عند مستوى دلالة (a=0.05)، كما توفـرت دلالات لثبات المقياس من خلال طريقة الإعادة (ن=35)، حيث بلغ معامل الثبات (0.996)، وباستخدام كرونبـاخ ألفا بلغ ثبات الاتساق الداخلي (0.992)، وبلغ معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئـة النصفيـة (0.973)، كما تم التوصل لمعايير للأداء على المقيـاس (ن=1080) ملائمة لبيئة الخليج العربي.

أمـا في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أجرى كروج وأريك وألموند (Krug، Arick and Almond، 1980) دراسـة هدفـت إلى إعـداد قائمة تقديـر السلـوك التوحـدي (Autism Behavior Checklist (ABC))، وتهـدف هذه القائمـة إلى التعرف إلى مظاهر السلوك التوحـدي. وتتألف من (57) دورة موزعـة علـى الأبعاد الخمسة الآتيـة: البعد الحسي، والبعـد الاجتماعي، والبعـد الجسمي واستعمال الأشيـاء، والبعـد اللغـوي، والبعد الاجتماعـي والمساعدة الذاتيـة. وقد توافرت لهـذه القائمة دلالات صدق تمثلت في صدق المحتوى من خلال مراجعة المحكمين للقائمة وإخراجها بالصورة النهائية، كما توافـرت دلالات الصدق التمييزي من خلال فترة القائمة على التمييز بين الفئات المشمولة في العينة، وهي: التوحد، والإعاقة العقلية الشديدة، والاضطرابات الانفعالية، والصم المكفوفون، والعاديون. كما توافـرت دلالات ثبات للقائمة من خلال طريقة اتفاق المقيمـين، حيث بلغ معامل الثبات (0.95)، كما توافرت دلالات باستخدام الطريقة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (0.94).

وفي الولايـات المتحـدة أرجـى جيليـام (Gilliam، 1995) دراسـة هدفـت إلى بنـاء مقياس مقنن لتشخيصـ التوحـد والاضطرابات السلوكية الحـادة سمي مقياس جيليام لتقديـر اضطراب التوحد (Gilliam Autism Rating Scale (GARS))، وقـد اعتمد الأساس النظري لهذا المقياس على المعايير الواردة في الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) وتكونت عينة الدراسة من (1092) طفلاً توحدياً، تتراوح أعمارهم بين (3-22) سنة. وتألف المقياس من (4) أبعاد رئيسة هـي: التفاعـل الاجتماعي وعدد فقراتـه (14) فقرة، والتواصل وعدد فقراتـه (14) فقرة، والسلوك

النمطـي وعدد فقراته (14) فقـرة، والاضطرابات خلال السنوات الثلاثة الأولى وعدد فقراته (14) فقـرة. وقد توافرت دلالات صدق للمقياس من خلال صدق البناء وذلك بأسلوب تحليل الفقرات لكل بعـد مـن أبعاد المقياس، كما توافرت دلالات صدق تلازمي لهذه الأداة مع أداة أخرى هي قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC)، وكان معامل الارتباط بينهما عالياً، حيث بلغ (0.92). كما توافرت دلالات ثبـات للمقياس بطريقة كرونباخ ألفا لحساب الاتسـاق الداخلي حيث بلغ معامل الثبات (0.90) لبعد السلـوك النمطـي، و (0.98) لبعـد التواصـل، و (0.93) لبعـد التفاعل الاجتماعـي، و (0.88) لبعد الاضطرابـات النمائية. وقد أشارت دلالات الثبات العالية إلى قوة وقدرة المقياس في تشخيص حالات التوحد. كما توافر للمقياس درجات معيارية قننت على عينة (1092) طفلاً توحدياً وتراوحت درجات المقياس بين (1-19) للأبعاد الفرعية، وبين (<+131-69) للمقياس ككل، حيث تفسر الدرجات على النحو الآتي: (131 فما فوق) توحد شديد جداً / (130-121) توحد شديد / (120-111) توحد فوق المتوسـط / (110-90) توحـد متوسط / (89-80) توحد دون المتوسـط / (79-70) توحد بسيط / (69 فما دون) توحد بسيط جداً.

أمـا في بريطانيا فقد أجرى كوهين وألين وجيلبرغ (Cohen، Allen and Gillberg، 1992) دراسة هدفـت إلى بناء أداة كشفية للأطفـال التوحديين الصغار ضمن عمـر (18) شهراً (The Checklist for Autism in Toddlers (CHAT))، وتركـز علـى المؤشـرات المبكـرة الدالة على وجـود التوحد لدى الأطفـال في ذلك العمر. وتكونت هذه الأداة من (9) أسئلة تتم الإجابة عنها بنعم أو لا، و(5) فقرات تمثل مواقف يضع الفاحص الطفل فيها. وقد اشتملت عينة الدراسة على (41) طفلاً لديهم استعداد وراثـي عالٍ لتطوير اضطراب التوحد، و (50) طفلاً توحدياً تم اختيارهم على نحو عشوائي. وتوزعت فقـرات وأسئلة الأداة على عـدة أبعاد هي: ضعف القدرة على اللعـب الاجتماعي مع الأقران، وضعف القـدرة علـى الإشـارة إلى الأشيـاء، وضعف القدرة علـى اللعب التخيلـي وضعف الاهتمـام في أثناء التفاعل الاجتماعي. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه يمكن ملاحظة الدلالات المبكرة التي تعطي إشارة باحتماليـة ظهـور التوحـد مستقبلاً من خلال ملاحظـة خاصيتين أو أكثر في عمـر (18) شهراً. كما أظهرت الأداة قدرة على الصدق التنبؤي من خلال بعض الحالات التي شخصت في عمر (30) شهراً علـى أنها حالات توحد، وكانـت قد أظهرت سابقاً في عمر (18) شهـراً مؤشرات توحدية مبكرة على هذا المقياس.

وفي ألمانيـا قـام لـورد وآخـرون (Lord et al.، 2000) بدراسـة هدفت إلى دمج جـدول الملاحظة التشخيصية للتوحد (ADOS) وجدول الملاحظة التشخيصية للتوحد ما قبل اللغوي (PL-ADOS) في جدول أطلق عليه اسم الجدول العام للملاحظة التشخيصية لاضطراب التوحد (Autism Diagnostic Observational Schedule – Generic (ADOS-G))، وتغطـي هـذه الأداة الأبعـاد الآتيـة: التفاعـل الاجتماعي، والتواصل، واللعب، والقدرة على التخيل في التعامل مع الأشياء. وقد تكونت عينة الدراسة

من (223) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (15 شهراً – 40 شهراً)، وقد توافرت لهذه الأداة دلالات ثبات مـن خلال طريقة اتفاق المقيمـين وطريقة الإعادة. وفي دراسة قام بهـا دي بلدت وزملاؤه (De Bildt et al., 2004) وهدفت إلى دراسـة العلاقة بين مقياسـي (ADOS-G) و (ADI-R) وذلك من خلال عينـة بلـغ عدد أفرادها (ن=184) طفلاً ومراهقاً من المعوقين عقلياً، وجد بعد تطبيق هاتين الأداتين أن درجـة الاتفاق بينهما عالية ضمن الفئة العمرية (5-8) سنوات والفئة العمرية من (8 سنوات فما فـوق)، وكذلك وجـد أن هناك درجات صدق وثبات عالية عند تطبيـق الأداتين على التوحديين وذوي الاضطرابـات النمائية الشاملـة. وأوصت الدراسة باستخدام هاتـين الأداتين في التشخيص الفارقي بين المعاقين عقلياً وذوي الاضطرابات النمائية الشاملة.

ويمكـن القـول أن الدراسـة الحاليـة جـاءت معتمـدة في بنائهـا على نحـو أساسي علـى المعايير التشخيصيـة الواردة في الدليـل الإحصائي الأمريكي الرابع المفتـح (DSM-IV-TR:2000)، مع أخذ كافة المحـكات التشخيصية بعين الاعتبار، بما فيها معيار الاضطرابـات النمائية في السنوات الثلاثة الأولى مـن عمـر الطفل، حيث إنـه محك لم يتم أخذه بعين الاعتبـار في أي دراسة عربية سابقة كبعد أساسـي في أي مقياسـ، كما حاول هذا المقياسـ على نحو رئيس التركيز علـى وضع فقرات لكل بعد (محـك) مـن أبعاد المقياس بحيث تكون ممثلة له على نحو جيـد، والابتعاد عن الفقرات التي تمثل أو تكـون أقرب لخصائصـ إعاقات أخرى، وخصوصا حالات الإعاقة العقليـة، حتى تكون هذه الفقرات خالصـة لحالات التوحد قـدر الإمكان، بالإضافـة إلى محاولة الاستفادة مـن المقاييس الأخرى ومن الدراسات والمقالات المرتبطة باضطراب التوحد لتحديد أهم الأعراض والخصائص التي تتصف بها حالات التوحد، وخصوصاً فيما يرتبط ببعد الاستجابات الحسية والمعرفية.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمـل مجتمـع الدراسـة على الحـالات العقليـة الثلاث: التوحـد، والإعاقـة العقليـة المتوسطة والشديـدة، والعاديـون الذيـن تـتراوح أعمارهم بـين (6-17) سنة، وقـد تم اختيـار العينة بطريقة قصدية من المدارس العادية ومراكز التربية الخاصة الحكومية والأهلية، وتم الحصول على المعلومات والبيانات الخاصة بأفراد العينة من أولياء الأمور والمدرسين والأخصائيين الذين لديهم تماس مباشر مع هؤلاء الأطفال لفترة كافية.

وتم توزيع العينة حسب متغيري الفئة العمرية والحالة العقلية كما في الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيري الفئة العمرية والحالة القلية (ن=350)

| الفئة العمرية / الحالة | 9-6 | 13-10 | 17-14 | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عاديون | 50 | 50 | 50 | 150 |
| معوقون عقلياً بدرجة متوسطة وشديدة | 28 | 28 | 26 | 82 |
| توحديون | 42 | 40 | 36 | 118 |
| المجموع | 120 | 118 | 112 | 350 |

وتم استخـدام عدة معايير لتحديد كل من حـالات الإعاقة العقلية (المتوسطة والشديدة) وحالات التوحد ضمن عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- الاعتمـاد في تحديد حالات الإعاقة العقلية (المتوسطة والشديدة) على تصنيفات المراكز التي توجـد فيها هذه الحـالات بناء على الاختبـارات والمقاييس الخاصة بكل مركـز، مثل: اختبار الصـورة الجانبيـة، واختبار ستانفورد – بينيه، بالإضافـة إلى قوائم أخرى خاصة بكل مركز ترتبط بتحديد الأعمار العقلية مقارنة بالعمر الزمني.
- الاعتماد في تحديد حالات اضطراب التوحد على الأساليب الآتية:

1. تصنيفـات المراكـز التي توجـد فيها هذه الحالات، المبنيـة على أساليـب تشخيصية خاصة بـكل مركز، مثل الصـورة الأردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي التي طورها الصمادي (Smadi، 1985).
2. المحـكات والمعايير الخاصة بالدليل الإحصائـي الأمريكي الرابع – النسخة المعدلة (DSM–IV–TR: 2000).

أمـا بالنسبة للمراكز التي كانت تستخدم أساليب تشخيصيـة غير مطورة للبيئة الأردنية القائمة التشخيصيـة العلاجيـة لاضطـراب التوحـد (Autism Treatment Evaluation Checklist، ATEC) ومقيـاس جيليـام لتقدير اضطراب التوحـد (GARS)، فقد قام الباحث بالكشـف على الحالات فيها باستخدام المعيارين السابقين وهما: قائمة ABC، والدليل الأمريكي (DSM–IV–TR: 2000).

## أداة الدراسة

إجراءات بناء أداة الدراسة:

1. تم الاعتماد في بناء هذه الأداة على نحو أساسي على أساس نظري يتمثل في المعايير التشخيصية الواردة في الدليل الإحصائي التشخيصي الأمريكي الرابع للأمراض العقلية – النسخة المعدلة، الذي أصدرته الجمعية الأمريكية للطب النفسي: (American Psychiatric Association, DSM-IV-TR, 2000) وهذه المعايير تمثلت في: الضعف النوعي في التفاعل الاجتماعي، والضعف النوعي في الاتصال، والسلوكات والاهتمامات والنشاطات المتكررة والنمطية والمحددة، والاضطرابات النمائية التي تحدث في السنوات الثلاث الأولى. بالإضافة إلى ذلك، تم الاعتماد على مجموعة من الدراسات التي هدفت إلى بناء وتقنين مقاييس وقوائم تقدير تعمل على كشف أو تشخيص حالات اضطراب التوحد (Autism Disorders).

2. تم إعداد الصورة الأولية من مقياس الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين (ن=10) من ذوي الاختصاص والمعرفة في مجال التوحد، كأطباء الأعصاب والأطباء النفسيين وأساتذة التربية الخاصة في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، بالإضافة إلى أخصائيين من ذوي الخبرة والاتصال المباشر مع حالات التوحد في الميدان، حيث تم إجراء التعديلات اللازمة بناء على نتائج التحكيم.

3. تم الخروج بالصورة النهائية للمقياس التي تكونت من (60) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة الآتية: بعد التفاعل الاجتماعي، وبعد الاتصال، وبعد السلوكات والاهتمامات المتكررة والنمطية والمحددة، وبعد الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى، وبعد الاستجابات الحسية والمعرفية. والجدول (2) يبين أبعاد الصورة النهائية لأداة الدراسة وتوزيع الفقرات على كل بعد.

**الجدول (2)**

**أبعاد الصورة النهائية لأداة الدراسة وتوزيع الفقرات على كل بعد**

| الرقم | البعد | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | التفاعل الاجتماعي | 13 فقرة |
| 2 | الاتصال | 14 فقرة |
| 3 | بعد السلوكات والاهتمامات المتكررة والنمطية والمحددة | 8 فقرات |
| 4 | الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى | 11 فقرة |
| 5 | الاستجابات الحسية والمعرفية | 14 فقرة |
| | المجموع | 60 فقرة |

4. تم التحقـق مـن دلالات الصدق التلازمـي للمقيـاس (Concurrent Validity) قبل التطبيق مـن خلال إيجاد معاملات الارتباط بـين الأداء على مقياس الدراسـة والأداء على الصورة الأردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (Smadi، 1985)، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس قبل التطبيق باستخدام طريقة اتفاق المقيمين (Raters' Agreement Procedure) وكانـت (ن=30)، حيـث تم الحصول على معلومات عن الحالة مـن مقيمين اثنين (المدرس الرئيـس أو مساعد المدرس وأخصائي العلاج النطقي والطبيعـي، أو المدرس الرئيس وولي الأمر).

## المعالجة الإحصائية

تم استخـدام عدة أساليب إحصائية للتحقق مـن الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك على النحو الآتية:

### دلالات الصدق

- **دلالات صدق المحتوى**: تم التحقق من دلالات صدق المحتوى من خلال إجراءات بناء الصورة الأوليـة للمقياس التـي تم عرضها على مجموعة من المحكمين (ن=10) من ذوي الاختصاص ومراجعتها من قبلهم للتأكد من صحة صياغتها اللغوية وارتباط فقراتها بأبعاد المقياس.
- **دلالات الصـدق التلازمـي**: تم التحقـق مـن دلالات الصـدق التلازمـي مـن خـلال حساب معامـلات الارتبـاط بين أداء أفراد من عينة الدراسة على الصـورة الأردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) التي طورها الصمادي (Smadi، 1985) وأدائهم على أداة الدراسة (DSAB) حيث (ن=50).
- **دلالات صـدق البنـاء**: تم التحقق من دلالات صدق البنـاء باستخدام عدة أساليب، تمثلت في أسلـوب التحليل العاملي وذلك بتحديـد العوامل الرئيسة، ومن ثم تدويرها باستخدام أسلوب التحليـل المائل لاستنتـاج العوامل التي تفسـر التباين في الأداء على فقـرات المقياس وتحديد نسبـة التباين المفسر من قبـل كل عامل منها، بالإضافة إلى استخـدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (Two-Way Manova) لمعرفة دلالة الفروق في الأداء على كل بعد من الأبعاد والدرجة الكليـة للمقيـاس تبعاً لمتغيري الحالـة العقلية والفئـة العمرية. هذا بالإضافـة إلى استخدام اختبـار توكي للمقارنات البعدية للتحقـق من الفروق بين المتوسطات ذات الدلالة الإحصائية، وتم كذلـك استخراج المتوسطات الحسابيـة والانحرافات المعيارية للدرجات الخام على جميع أبعاد المقياس تبعاً لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية.

## دلالات الثبات

- **طريقة اتفاق المقيمين:** تم التحقق من دلالات الثبات بطريقة اتفاق المقيمين من خلال الحصول على معلومات حول الطفل (الحالة) عن طريق مقيمين اثنين (المدرس أو مساعد المدرس وأخصائي العلاج الطبيعي أو النطقي، أو المدرس وولي الأمر)، وإيجاد معامل الارتباط بين الأداء في مرتي التطبيق (ن=30).
- **طريقة الاتساق الداخلي:** تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معاملات الثبات للأبعاد المكونة للمقياس وللمقياس ككل، وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (ن=350).

## نتائج الدراسة والمناقشة

يستعرض هذا الفصل نتائج الدراسة المتمثلة في الإجابة عن أسئلة الدراسة التي جاءت على النحو الآتي:

### • للإجابة عن السؤال الأول

تم التحقق من دلالات صدق المقياس باستخدام الطرائق الإحصائية الآتية:

**1. صدق المحتوى (Content Validity)**

تم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى من خلال الإجراءات التي تم إتباعها في بناء الصورة الأولية للمقياس، وتصميم نموذج تحكيم المقياس الذي تم توزيعه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (ن=10)، حيث قام المحكمون باقتراح مجموعة من التعديلات على فقرات المقياس وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس بين (100%-70%). وقد تم تعديل بعض الفقرات لغوياً، وإضافة أو حذف البعض الآخر، ومن ثم الخروج بالصورة النهائية للمقياس التي تكونت من (60) فقرة توزعت على خمسة أبعاد رئيسة هي: بعد التفاعل الاجتماعي، وبعد الاتصال، وبعد السلوكات والاهتمامات المتكررة والنمطية والمحددة، وبعد الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى، وبعد الاستجابات الحسية والمعرفية. والجدول (2) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس.

**2. الصدق التلازمي (Concurrent Validity)**

تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي لأداة الدراسة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الأداء على أداة الدراسة (DSAB) والصورة الأردنية من قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) التي قام بتطويرها للبيئة الأردنية الصمادي (Smadi، 1985)، حيث تم تطبيق الأداتين على عينة مكونة

من (50) حالة من حالات التوحد والإعاقة العقلية والعاديين من كافة الفئات العمرية. والجدول (3) يوضح توزيع أفراد عينة الصدق التلازمي حسب الحالة العقلية والفئة العمرية.

وقـد تم حساب معاملات الارتباط بين الأداء على الأبعاد والدرجة الكلية لأداة الدراسة (DSAB) والأداء على الصورة الأردنية من قائمة (ABC)، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (3)

توزيع عينة الصدق التلازمي حسب الحالة العقلية والفئة العمرية (ن=50)

| الفئة العمرية / الحالة العقلية | 6-9 | 10-13 | 14-17 | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| توحد | 8 | 7 | 5 | 20 |
| إعاقة عقلية | 10 | 8 | 2 | 20 |
| عاديون | 5 | 4 | 1 | 10 |
| المجموع | 23 | 19 | 8 | 50 |

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين أبعاد أداة الدراسة (DSAB) ودرجتها الكلية وبين الدرجة الكلية على قائمة (ABC)

| | |
|---|---|
| التفاعل الاجتماعي | 0.851* |
| التواصل | 0.820* |
| السلوكات والاهتمامات النمطية والمتكررة والمحددة | 0.819* |
| الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى | 0.807* |
| الاستجابات الحسية والمعرفية | 0.843* |
| الدرجة الكلية لأداة الدراسة | 0.886* |

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة0.01.

يظهر الجدول (4) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الدراسة (DSAB) والدرجة الكليـة علـى قائمة (ABC) بلغ (0.886)، وتعد هذه الدرجة مرتفعة وتـدل على ارتباط عال في الأداء بـين المقياسـين، وتراوحت معامـلات الارتباط للأداء على الأبعـاد الخمسة لمقياس الدراسة وقائمة

(ABC) بين (0.807) على بعد الاضطرابات في السنوات الثلاث الأولى و (0.851) على بعد التفاعل الاجتماعي، وهذا يشير إلى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.01)، مما يشير إلى صدق أداة الدراسة بأبعادها المختلفة في تشخيص حالات التوحد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جيليام (Gilliam، 1995) التي هدفت إلى إعداد مقياس جيليام لتقدير اضطراب التوحد (GARS)، الذي بني في الأساس اعتماداً على المحكات التشخيصية الواردة في الدليل الإحصائي الأمريكي الرابع (DSM IV:1994)، وتم فيه التوصل إلى دلالات صدق لهذا المقياس بالاستعانة بقائمة تقدير السلوك التوحدي، وكان معامل الارتباط مرتفعاً، حيث بلغ (0.92)، مما يدل على أن المقاييس التي يتم بناؤها اعتماداً على محكات (DSM) تحقق معاملات ارتباط عالية مع قائمة تقدير السلوك التوحدي (ABC) لغرض التوصل لصدق تلازمي.

**3. صدق البناء (Construct Validity)**

تم التحقق من دلالات صدق البناء من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية.

**- نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis Results)**

وتم من خلاله تحليل العوامل الرئيسة باستخدام التحليل المائل لاستنتاج العوامل التي تفسر التباين في الأداء على فقرات المقياس ونسب التباين المفسرة من قبل كل عامل منها. وتوضح نتائج التحليل العاملي وجود (3) عوامل رئيسة تفسر (57.666) من التباين الذي تفسره فقرات المقياس، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة، وتشير إلى توافر صدق عاملي للمقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB). والجدول (5) يوضح أسماء العوامل الرئيسة الناجمة وعدد الفقرات المتشعبة على كل منها:

إن العوامل الثلاثة السابقة تمثل مجالات أساسية يتم الارتكاز عليها في تشخيص حالات اضطراب التوحد، حيث تتضمن مجموعة من المظاهر والسمات التي تميز حالات اضطراب التوحد، كالضعف في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والاستجابات الحسية غير الطبيعية نحو البيئة، ومشاكل التواصل اللفظي وغير اللفظي، وطبيعة اللغة اللفظية التي تميز الأفراد التوحديين من ذوي القدرة على النطق والكلام، بالإضافة إلى السلوكات والنشاطات النمطية واللعب غير الملائم، وضعف القدرة على التقليد الحركي والصوتي.

لقد اتخذت بعض الدراسات الأخرى من معظم هذه الأبعاد مجالات رئيسة في المقاييس التي قامت ببنائها، ومنها دراسات: الزارع (2003)، عويس (2006)، (Lord LcCouteur and Rutter، 1994)، (Gilliam، 1995)، (Dialavore et al.، 1995)، (Schopler، Rechler and Runner، 1988)، (Krug، Arick and Almond، 1980).

- نتائج تحليل التباين الثنائي (Two-Way Manova Results)

تم استخـدام أسلوب تحليل التباين الثنائي بدلالات اختـلاف المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة للدرجات الخام عند مستوى دلالـة (a=0.05)، ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافـات المعيارية للدرجات الخام على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية (ن=350).

الجدول (5)

توزيع فقرات مقياس الدراسة على العوامل الرئيسة

| رقم العامل | اسم العامل | عدد الفقرات على كل عامل |
|---|---|---|
| 1 | التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة | 34 فقرة |
| 2 | التواصل اللغوي مع الآخرين والنمطية في اللغة واللعب والحركة | 20 فقرة |
| 3 | خصائص اللغة اللفظية ومحتواها | 6 فقرات |
| المجموع | | 60 فقرة |

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية (ن=350)

| الفئة العمرية | الحالة العقلية | | التفاعل الاجتماعي | التواصل | السلوكات والنشاطات النمطية المتكررة والمحددة | الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى | الاستجابات الحسية والمعرفية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عاديون | المتوسط الحسابي | 1.2245 | 0.2653 | 0.2245 | 6.122 | 1.2041 | 2.9796 |
| | | الانحراف المعياري | 2.1628 | 0.8360 | 0.5868 | 0.2422 | 1.5940 | 4.1708 |
| 6-9 | إعاقة عقلية | المتوسط الحسابي | 8.6071 | 8.9643 | 4.1786 | 2.2500 | 7.5000 | 31.5000 |
| | | الانحراف المعياري | 2.7801 | 2.6872 | 2.4803 | 1.0758 | 2.6874 | 5.5008 |

| الفئة العمرية | الحالة العقلية | | التفاعل الاجتماعي | التواصل | السلوكات والنشاطات النمطية المتكررة والمحددة | الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى | الاستجابات الحسية والمعرفية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | توحد | المتوسط الحسابي | 25.4444 | 17.9048 | 13.1190 | 6.9048 | 21.5238 | 84.7857 |
| | | الانحراف المعياري | 4.9910 | 4.3438 | 5.0374 | 2.0098 | 5.0473 | 12.3970 |
| | المجموع | المتوسط الحسابي | 11.4706 | 8.5378 | 5.7059 | 2.19916 | 9.8571 | 38.5630 |
| | | الانحراف المعياري | 11.2369 | 8.2573 | 6.5540 | 3.2923 | 9.6122 | 36.9525 |
| | | المتوسط الحسابي | 0.4200 | 8.000 | 0.1200 | 2.000 | 0.5600 | 1.2000 |
| | | الانحراف المعياري | 1.3107 | 0.3959 | 0.5206 | 0.1414 | 1.3273 | 3.3746 |
| | إعاقة عقلية | المتوسط الحسابي | 9.6786 | 10.5714 | 3.4286 | 1.8571 | 7.7857 | 33.2857 |
| | | الانحراف المعياري | 3.7422 | 2.9743 | 1.8744 | 1.4836 | 2.8461 | 6.6213 |
| | توحد | المتوسط الحسابي | 25.8250 | 17.8250 | 12.8500 | 7.1250 | 22.1000 | 85.7250 |
| | | الانحراف المعياري | 5.4391 | 4.5171 | 4.6825 | 2.0778 | 5.1481 | 13.0600 |
| | المجموع | المتوسط الحسابي | 11.2288 | 8.5847 | 5.2203 | 2.8644 | 9.5763 | 37.4661 |
| | | الانحراف المعياري | 11.7112 | 8.3693 | 6.3261 | 3.4441 | 10.0285 | 37.8708 |
| | عاديون | المتوسط الحسابي | 6.000 | 0.000 | 6.000 | 0.000 | 0.3400 | 0.4600 |
| | | الانحراف المعياري | 0.4243 | 0.000 | 0.4243 | 0.0000 | 0.9392 | 1.3734 |

| الفئة العمرية | الحالة العقلية | | التفاعل الاجتماعي | التواصل | السلوكات والنشاطات النمطية المتكررة والمحددة | الاضطرابات النمائية في السنوات الثلاث الأولى | الاستجابات الحسية والمعرفية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | إعاقة عقلية | المتوسط الحسابي | 9.0385 | 9.5769 | 3.6923 | 2.0000 | 6.8462 | 31.1538 |
| | | الانحراف المعياري | 3.3164 | 3.4545 | 2.2230 | 1.1662 | 3.1584 | 7.1593 |
| | توحد | المتوسط الحسابي | 26.1667 | 18.2222 | 13.3611 | 7.3056 | 21.7222 | 86.7778 |
| | | الانحراف المعياري | 6.0781 | 5.6776 | 4.9115 | 1.7373 | 5.3911 | 16.6186 |
| | المجموع | المتوسط الحسابي | 10.5357 | 8.0804 | 5.1786 | 2.8125 | 8.7232 | 35.3304 |
| | | الانحراف المعياري | 11.9751 | 8.7262 | 6.5447 | 3.3946 | 9.9541 | 38.8549 |
| المجموع | عاديون | المتوسط الحسابي | 0.5638 | 0.1141 | 0.1342 | 0.0265 | 0.6980 | 1.5369 |
| | | الانحراف المعياري | 1.5436 | 0.5394 | 0.5154 | 0.1622 | 1.3542 | 3.3400 |
| | إعاقة عقلية | المتوسط الحسابي | 9.1098 | 9.7073 | 3.7683 | 2.0366 | 7.3902 | 32.0000 |
| | | الانحراف المعياري | 3.2924 | 3.0812 | 2.2016 | 1.2516 | 2.8878 | 6.4349 |
| | توحد | المتوسط الحسابي | 25.7542 | 17.9746 | 13.1017 | 7.1017 | 21.7797 | 85.7119 |
| | | الانحراف المعياري | 5.4552 | 4.8047 | 4.8435 | 1.9454 | 5.1493 | 13.9278 |
| | المجموع | المتوسط الحسابي | 11.0888 | 8.4069 | 5.3725 | 2.8911 | 9.3983 | 37.1547 |
| | | الانحراف المعياري | 11.6331 | 8.4248 | 6.4607 | 3.3681 | 9.8476 | 37.7958 |

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق في الأداء على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدراسة تبعاً لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية (ن=350)

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | الفئة العمرية | 19.856 | 2 | 9.928 | 0.123 | 0.884 |
| | الحالة العقلية | 468752.343 | 2 | 234376.172 | 2909.723 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 295.988 | 4 | 73.997 | 0.919 | 0.453 |
| | الخطأ | 27386.767 | 340 | 80.549 | | |
| | المجموع | 497125.645 | 348 | | | |
| التفاعل الاجتماعي | الفئة العمرية | 4.191 | 2 | 2.095 | 0.153 | 0.858 |
| | الحالة العقلية | 42157.388 | 2 | 21078.694 | 1542.105 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 2.677 | 4 | 15.669 | 1.146 | 0.335 |
| | الخطأ | 4647.386 | 340 | 13.669 | | |
| | المجموع | 46918.246 | 348 | | | |
| التواصل | الفئة العمرية | 11.212 | 2 | 5.606 | 0.549 | 0.578 |
| | الحالة العقلية | 21159.580 | 2 | 10579.790 | 1036.333 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 37.394 | 4 | 9.349 | 0.916 | 0.455 |
| | الخطأ | 3471.015 | 340 | 10.209 | | |
| | المجموع | 24700.223 | 348 | | | |
| السلوكات والاهتمامات النمطية والمتكررة والمتحددة | الفئة العمرية | 8.037 | 2 | 4.018 | 0.432 | 0.650 |
| | الحالة العقلية | 11333.867 | 2 | 5666.933 | 609.166 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 7.814 | 4 | 1.953 | 0.210 | 0.933 |

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الخطأ | 3162.944 | 340 | 9.303 | | |
| | المجموع | 14525.576 | 348 | | | |
| | الفئة العمرية | 0.588 | 2 | 0.294 | 0.176 | 0.839 |
| | الحالة العقلية | 3375.391 | 2 | 1687.695 | 1010.048 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 5.057 | 4 | 1.264 | 0.757 | 0.554 |
| | الخطأ | 568.108 | 340 | 1.671 | | |
| | المجموع | 3947.862 | 348 | | | |
| الاستجابة الحسية والمعرفية | الفئة العمرية | 16.426 | 2 | 8.213 | 0.696 | 0.499 |
| | الحالة العقلية | 29624.621 | 2 | 14812.310 | 1255.939 | 0.000 |
| | الفئة العمرية×الحالة العقلية | 23.983 | 4 | 5.996 | 0.508 | 0.730 |
| | الخطأ | 4009.896 | 340 | 11.794 | | |
| | المجموع | 33747.639 | 348 | | | |

توضح نتائج الجدول (6) أن متوسطات فئة التوحديين كانت الأعلى تلتها متوسطات فئة المعوقين عقلياً بدرجة متوسطة وشديدة ومن ثم متوسطات فئة العاديين، وذلك على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس. وقد تم التحقق من وجود فروق في الأداء على كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدراسة تبعاً لمتغيري الحالة العقلية والفئة العمرية، ويوضح الجدول (7) نتائج ذلك التحليل.

أظهرت نتائج التباين الثنائي في الجدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في الأداء على أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الحالة العقلية، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الحالات العقلية الثلاث، وهي: (عاديون، ومعاقون عقلياً بدرجة متوسطة وشديدة، وتوحديون). كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على أبعاد المقياس والدرجة الكلية عند مستوى (a=0.05) تعود لمتغير الفئة العمرية أو لتفاعل الحالة العقلية والفئة العمرية.

وتعزى قدرة مقياس الدراسة على التمييز بين الحالات العقلية، وعدم قدرته على التمييز بين الفئات العمرية إلى أن المقياس بني على نحو أساسي اعتماداً على المحكات والأعراض الواردة في الدليل الإحصائي الأمريكي (DSM IV-TR:2000) الذي يعد دليلاً نمائياً عالمياً يشتمل على معايير

ومحــكات لا ترتبــط بثقافة أو لغة محــددة، ولا يشترط فيه عمر محدد للتطبيــق، ومحاكاته ومعاييره تناســب جميع الفئات العمرية تقريبــاً، باستثناء الأعمار الصغيرة جداً كالفــترة الواقعة بين (0-3) سنوات التي لا تصلح لأن نقوم بتطبيق الدليل عليها، لعدم وجود نضج كاف بعد لدى الأطفال في هذه الأعمــار، وذلك في بعض الخصائص النمائية المرتبطة بالجوانب الاجتماعيــة واللغوية كالتفاعل مع الآخرين لغوياً أو إتقان استخدام بعض الحركات والإيماءات والتعبيرات الوجهية.

## للإجابة عن السؤال الثاني

تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام الأساليب الآتية:

**1. طريقة اتفاق المقيمين**

تم تنفيذ هذه الطريقة من خلال الحصول على معلومات حول الطفل (الحالة) عن طريق مقيمين اثنين، وإيجاد معامل الارتباط بين الأداء في مرتي التطبيق (ن=30)، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بــين أداء الحــالات في المرة الأولى على المقياس المعبر عنه من الطــرف الأول كالأم أو المدرس الرئيس وأداء الحــالات في المــرة الثانية المعبر عنه من الطــرف الثاني كالأب أو مساعــد المدرس أو أخصائي النطق أو العلاج الطبيعي، وقد كانت قيمة معامل الثبات (0.939) عند مستوى الدلالة (a=0.01).

**2. طريقة كرونباخ ألفا**

تم حسابهــا لــكل أفراد العينــة (ن=350)، والجدول (8) يوضح معاملات الثبــات للمقياس ككل وللأبعاد الخمسة المكونة له.

الجدول (8)

معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للأبعاد المكونة للمقياس وللدرجة الكلية (ن=350)

| أبعاد أداة الدراسة | قيمة كرونباخ ألفا |
|---|---|
| التفاعل الاجتماعي | 0.946 |
| التواصل | 0.880 |
| السلوكات والاهتمامات النمطية والمتكررة والمحددة | 0.884 |
| الاضطرابات في السنوات الثلاث الأولى | 0.902 |
| الاستجابات الحسية والمعرفية | 0.892 |
| الدرجة الكلية لأداة الدراسة | 0.975 |

ويظهر الجدول (8) أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا للمقياس ككل بلغت (0.975)، وتراوحت معاملات الثبات على الأبعاد المكونة له بين (0.880-0.946)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مرتفعة، مما يشجع استخدام المقياس لتشخيص حالات التوحد في البيئة الأردنية.

## للإجابة عن السؤال الثالث

تم التوصل لمعايير أولية للأداء على المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي (DSAB)، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس ولكل حالة عقلية وفئة عمرية وللدرجة الكلية، ثم حساب الدرجات المعيارية والرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام لكل فئة عقلية وفئة عمرية، ثم إعداد جداول للدرجات الخام والدرجات المعيارية والرتب المئينية المناظرة لها لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل تبعاً لمتغير الحالة العقلية وتبعاً لمتغير الفئة العمرية. وأخيراً تم رسم الصفحة البيانية لأداء المفحوص على المقياس وذلك بناءً على رتبة المئينية المناظرة لدرجاته الخام على أبعاد المقياس والمناظرة لدرجته الكلية عليه، حيث يتم على هذه الصفحة تحديد موقعه بالنسبة لمناطق الأداء المتوقعة للحالات العقلية الثلاث (توحدي، معاق عقلياً بدرجة متوسطة وشديدة، وعادي). وقد بينت النتائج المرتبطة بالرتب المئينية لكل حالة عقلية أن المدى الرتبي المئيني للحالات العادية تراوح بين (16-43)، أما لحالات الإعاقة العقلية المتوسطة، والشديدة قد تراوح بين (43-66)، وبالنسبة لحالات التوحد فتراوح بين (66-100).

وبالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن الرتب المرتفعة على مقياس الدراسة تشير إلى مستوى أداء حالات التوحد على المقياس، أما الرتب الأقل منها فتشير إلى مستوى أداء حالات الإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، فيما تشير الرتب الأخيرة إلى مستوى أداء الحالات العادية.

وقد تم رسم ثلاثة خطوط بيانية تمثل الرتب المئينية لمتوسطات الدرجات الخام على أبعاد المقياس وعلى المقياس الكلي لكل حالة عقلية، انظر الشكل (1)، ويوضح الجدول (9) الرتب المئينية المقابلة لمتوسطات الدرجات الخام على الأبعاد وعلى المقياس الكلي.

الجدول (9)

الرتب المئينية المقابلة لمتوسطات الدرجات الخام على الأبعاد وعلى المقياس الكلي

| الأبعاد / الحالات العقلية | بعد التفاعل الاجتماعي | بعد التواصل | بعد السلوكات النمطية والمحددة | بعد الاضطرابات النمائية | البعد الحسي والمعرفي | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عاديون | 28.39 | 28.4 | 23.68 | 23.23 | 27.95 | 32.03 |
| إعاقة عقلية | 55.55 | 56.56 | 55.08 | 54.94 | 54.89 | 56.29 |
| توحد | 83.68 | 85.64 | 85.28 | 84.28 | 84.47 | 83.67 |

## تطبيق المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي وتصحيحه

يتم تطبيق المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي وتصحيحه وفق الخطوات الآتية:

1. يقوم الفاحص بتقييم أداء المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس من خلال المعلومات التي يحصل عليها من الطرف الثاني المسؤول عن الطفل (أم، أب، معلم، معالج النطق، المعالج الطبيعي، ... الخ)، حيث يقوم الفاحص بوضع دائرة على أحد التقديرات التي تمثل أداء المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس والتي تمثل الدرجة الخام عليها.

2. يقوم الفاحص بعد الانتهاء من تطبيق المقياس بجمع الدرجات الخام الخاصة بفقرات كل بعد للوصول إلى الدرجة الخام الكلية على البعد، التي يتم رصدها في الخانة المخصصة لها في أسفل فقرات كل بعد، ومن ثم جمع الدرجات الخام للأبعاد الخمسة للحصول على الدرجة الخام الكلية على المقياس ككل.

3. يقوم الفاحص بتحويل الدرجات الخام على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى المقياس الكلي إلى رتب مئينية، وذلك من خلال الرجوع إلى جداول التوزيعات المئينية لكل حالة عقلية بغض النظر عن الفئة العمرية.

4. يقوم الفاحص برصد النقاط المئينية على الصفحة البيانية لأداء المفحوص على المقياس، ويقوم بالتوصيل بينها، حيث يمثل الخط البياني الناتج أداء المفحوص على الأبعاد الفرعية للمقياس وعلى المقياس ككل.

5. تقارن منطقة الأداء التي يمثلها الرسم البياني للمفحوص بمناطق الأداء المتوقعة لكل حالة

عقليـة (العاديون، والإعاقـة العقلية المتوسطـة والشديدة، والتوحد)، وذلـك حسب معايير المقياسـ التشخيصي للسلوك التوحـدي (DSAB)، حيث يتم تشخيص الحالة وتصنيفها في ضوء ذلك.

6. في حال وقوع معظم نقاط الخط البياني للمفحوص في إحدى مناطق الأداء الثلاث المحددة، فإن الطفل يشخص ويصنف ضمن فئة المنطقة الأدائية التي وقع فيها.

7. في حـال وقوع معظم نقـاط الخط البياني للمفحوصـ أعلى الخط البيـاني الخاص بالرتب المئينيـة لمتوسطات أبعـاد المقياس والدرجة الكلية، فإن الحالـة تشخص ضمن المستوى فوق المتوسط لتلك المنطقة الأدائية، أما في حال وقوع معظم نقاط الخط البياني للمفحوص أسفل الخـط البياني الخاص بالرتب المئينية لمتوسطات أبعاد المقياس والدرجة الكلية، فإن الحالة تشخص ضمن المستوى دون المتوسط لتلك المنطقة الأدائية.

## الأمور الواجب مراعاتها قبل تطبيق المقياس التشخيصي للسلوك التوحدي

- يشـترط في الفاحصـ الـذي يقوم بتطبيـق المقياسـ أن يكون ذا خـبرة وإلمـام بالخصائص والأعراضـ التي تظهر لدى حالات اضطراب التوحد، وذا معرفة بأساليب الملاحظة السلوكية المباشـرة التـي يمكن اللجوء إليهـا في حال كانت بعض إجابات «مقـدم المعلومات» عن الحالة (الأب، الأم، المدرس ... الخ) غير كافية أو غير واضحة بالنسبة للفاحص.
- يشترط في مقدم المعلومات عن أداء الطفل أن تكون لديه معرفة واسعة بالطفل وسلوكاته لمدة طويلة من الوقت نسبياً، كالأم أو الأب أو المدرس الذي أمضى فترة من الوقت مع الطفل.
- يجـب تطبيق المقياس من قبـل الفاحص في بيئة مناسبة تسمح لـه بملاحظة الطفل في بعض المواقـف السلوكية التي يمكن أن تدعم الملاحظات التي يحصل عليها من قبل صاحب العلاقة مع الطفل.
- تأخذ كل فقرة من فقرات الأبعاد (الأول والثاني والثالث والخامس) مدى من الدرجات يتراوح بين (3-0)، حيث تفسر كل درجة ضمن هذا المدى على النحو الآتي:

0: وتعني لا تنطبق أبداً.

1: وتعني تنطبق نادراً.

2: وتعني تنطبق أحياناً.

3: وتعني تنطبق غالباً.

أمـا بالنسبـة للبعد الرابع فتتـم الإجابة على الفقرات مـن خلال إجابتي (نعـم أو لا) اللتيّن يتم تفسيرهما على النحو الآتي:

نعم: تأخذ درجة (1).

لا: تأخذ درجة (0).

أما بالنسبة للفترة الزمنية اللازمة لتطبيق المقياس وتصحيحه فتتراوح بين (20-35) دقيقة.

## التوصيات البحثية والتربوية

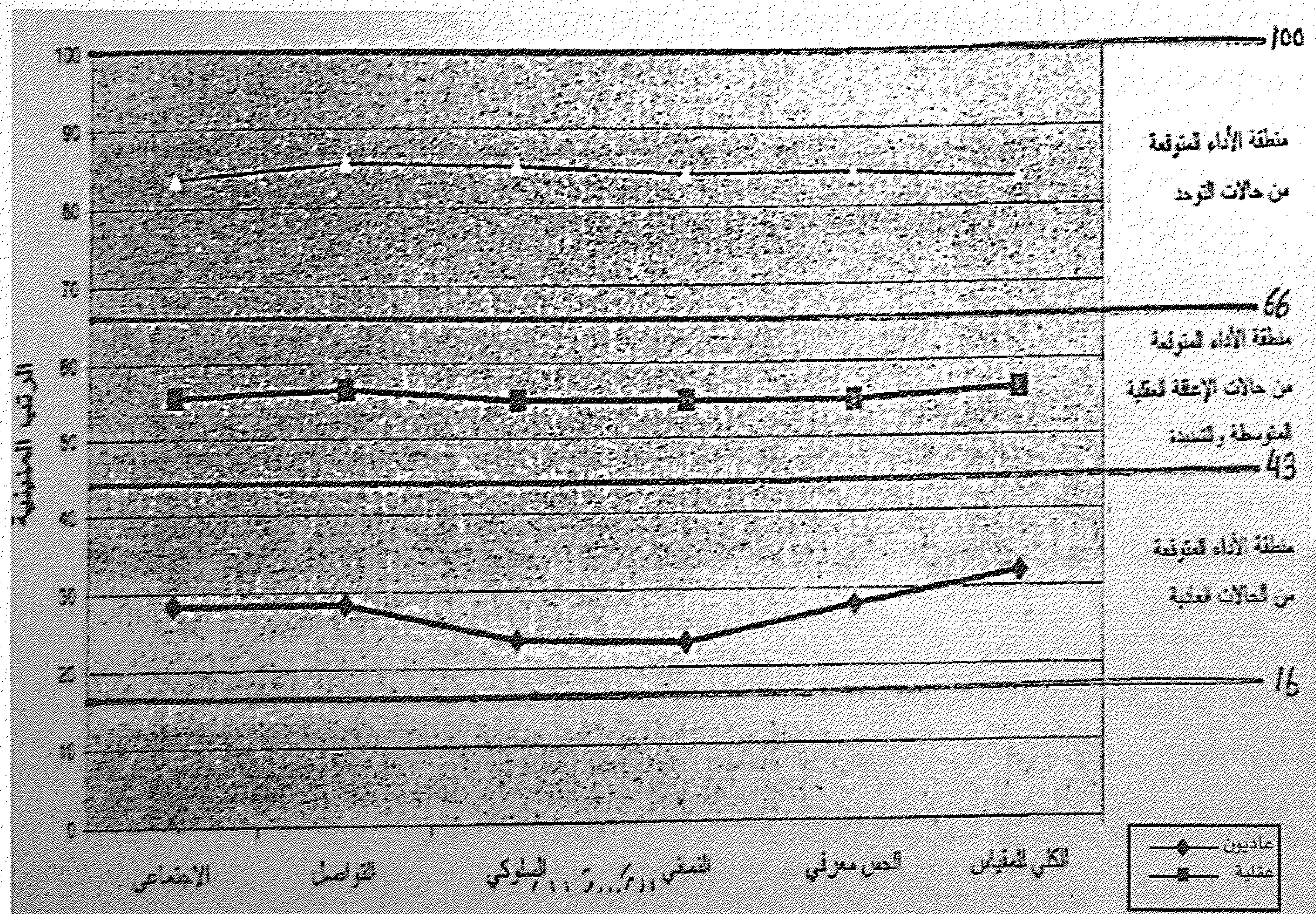
1. التركيـز علـى مقاييـس تهتـم بالكشف عن حـالات طيف التوحـد، كاضطـراب أسبيرجر، واضطـراب (PDD-NOS)، علـى اعتبار أنهمـا أكثر اضطرابات طيف التوحـد قرباً وشبهاً باضطراب التوحد.

2. تطويـر مقاييس وقوائم تقدير تهتم بالكشف عن حالات التوحد في أعمار مبكرة، وخصوصاً في السنـوات الثلاث الأولى؛ إذ إنّ اضطراب التوحد يمكن الكشف عنه حاليا في الأعمار بين (18-30) شهراً.

3. الاستفـادة من المقياس الحالي في تقييم فاعلية بعض البرامـج التربوية والتعليمية كاختبار قبلـي وبعدي، للتعـرف إلى مستوى تطور وتحسن أداء الطفل بعد خضوعه للبرامج العلاجية والتدخلات التربوية والتعليمية.

4. تسهيـل مهـام الباحثين والمتخصصين من قبل المراكز والمعاهـد التي تضم حالات التوحد أو طيـف التوحد، لتوفـير الفرصة لهم للقيام بدراسـات في مجال القياس والتشخيص وبناء أدوات تقييم خاصة بهذه الحالات، لما في ذلك من إنعاش لهذا الميدان وإغناء لأدواته وتوسيع لخـبرات أبنائه العاملين فيه، وبالتـالي فائدة للأفراد المصابين باضطـراب التوحد وطيف التوحد.

5. تسهيـل مهـام الباحثين وطلبة الدراسـات العليا وتشجيعهم من قبـل الجامعات على أدوات كشـف وتشخيص خاصـة باضطراب التوحد وطيف التوحد، حيـث يتوافر في ميدان التوحد في الغـرب العديد من المقاييس المهمة في هذا المجال مثـل: جيليام لتقدير اضطراب التوحد (GARS)، ومقياس المقابلة التشخيصية للتوحـد (ADI)، ومقياس الكشف عن التوحد لدى الأطفـال الصغـار (CHAT)، وغيرها من المقاييـس المهمة التي يعـد الأردن والعالم العربي بأمس الحاجة إليها للرقي بهذا الميدان خدمة لأطفال التوحد وأسرهم.




الشكل (1)

الخطوط البيانية للرتب المئينية المناظرة لمتوسطات الدرجات الخام لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية للحالات العقلية الثلاث (عادي، إعاقة عقلية، توحد)

## المراجع


- الروســان، فاروق، 2013، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، الطبعة السابعة، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الــزارع، نايف، 2003، بنــاء قيمة لتقدير السلــوك التوحدي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- الشمــري، طارش، والسرطاوي، زيــدان، 2002، صدق وثبات الصــورة العربية لمقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)، مجلة أكاديمية التربية الخاصة: العدد السادس، صفحة (1-39).
- عويســ، لينــا، 2006، بناء وتقنــين مقياس لتشخيص حــالات التوحــد في دول منطقة الخليج العربي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- American Psychiatric Association. 1980. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (3th ed.) Washington, DC.
- American Psychiatric Association. 1987. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (3th – R ed.). Washington. DC.
- American Psychiatric Association. 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. (4th ed.). Washington, DC.
- American Psychiatric Association. 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Text Revision. Washington. DC.
- Cohen. S., Allen, J. and Gillberg, C. 1992. Can Autism Be Detected at 18 Months? The Needle, the Haystack and the CHAT. British Journal of Psychiatry, (16): 839-843.
- DeBildt, A. et. 2004. Interrelationship between Autism Diagnostic Observation

Schedule-Generic (ADOS-G) Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) and the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR) Classification in Children and Adolescents with Mental Retardation. Journal of Autism and Developmental Disorders, 34 (2):129-137.

- DiLavore, P.C., Lord, C. and Rutter, M. 1995. The Pre-Linguistic Diagnostic Observation Schedule. Journal of Autism and Developmental Disorders. (25): 355-379.
- Gilliam. J. E. 1995. The Gilliam Autism Rating Scale (GARS). Austin, TX: PRO-ED.
- Krug. D.A. Arick, J.R. and Almond, P.J. 1980. Behavior Checklist for Identifying Severely Handicapped Individuals with High Levels of Autistic Behavior. Journal of Child Psychology and Psychiatry, (21): 221-229.
- Lord. C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E.H., Leventhal, B.L., DiLavore, P.C., Pickles, A. and Rutter, M. 2000. The autism diagnostic observation schedule-generic: a standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. Jornal of Autism Developmental Disorders. 30(3): 205-223.
- Lord, C., Rutter, M. and Le Couteur, A. 1994. Autism Diagnostic Interview-Revised. A Revised Version of a Diagnostic Interview for Care-givers of Individuals with Possible Prevasive Developmental Disorders. Journal of Autism Developmental Disorders, (24): 659-685.
- Schopler. E., Reichler, R., DeVellis, R. and Daly, K. 1980. Towared Objective Classification of childhood autism: The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Journal of Autism and Developmental Disorders, (10): 91-103.
- Schopler. F., Reichler, R. and Runner, B. 1988. The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Smadi, Jamil. 1985. A Validation Study of a Jordanian Version of the Autism Behavior Checklist of the Autism Screening Instrument for Educational Planning. Doctoral Dissertation. Michigan Stated University, E. Lansing. USA.
- Wing, Lorna. 1993. The Definition and Prevalence of Autism: A Review. *European Child and Adolescent Psychiatry Journal,* 2(2): 117-128.

- World Health Organization. 1992. The ICD-IO classification of mental and behavioral disorders: clinical descriptors and diagnostic guidelines. Geneva: Author.
- Constructing a Diagnostic Scale for Autistic Behavior and Its Effectiveness in a Jordanian Sample of Autistic, Mentally Retarded and Normal Cases
- 

**Imam Qazzaz and Furouq Al-Rousan[3]**

# ABSTRACT


- The main purpose of this study was to investigate the effectiveness of a scale designed for diagnosing autism cases and differentiate them from moderately and severely mental retarded cases and normal cases in a Jordanian sample, by the indications of the scale validity, reliability and primary norms of the study sample on the Diagnostic Scale of Autistic Behavior (DSAB) in a Jordanian environment. The study sample constituted of (350) examinees distributed according to mental status and age category as follows: (150) normal cases, (82) moderate and severe mentally retarded cases and (118) autistic cases. Children were selected intentionally and their ages ranged from (6-17) years within (3) age categories: (6-9), (10-13), (14-17).
- The validity of the scale was achieved by using the content validity where the arbitrators, agreement ratio on the dimensions and items linguistic formulation and the items correlation with the scale's dimensions was (70%-100%). The concurrent validity indications of the scale were obtained via calculating the correlation coefficient among the performances regarding the scale study and statement of the Jordanian form of Autism Behavior Checklist (ABC) that (smadi, 1985) developed, where the total correlation coefficient was (0.886). As the indications of construction validity by the factors analysis procedure, it was found that (3) factors interpreted (57.666%) of the differences interpreted by the scale items. There were indications on scale differentiation validity as the mental status variables without age category or interaction between both by (Two way - MANOVA), the findings of this analysis according to the variable of mental status referred to the existence of the statistical differences at (Alpha=0.05) in all dimensions and in the total degree.


3 Faculty of Social Studies, University of Al-Qaseem, Saudi Arabia; and Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman. Jordan. Received on 13/2/2008 and Accepted for Publication on 9/11/2008.

- There were indications related to the reliability of the scale represented by calculating the reliability by raters' agreement procedure (n=30) and the correlation coefficient was (0.939) at (Alpha = 0.01), while using the internal consistency approach by the method of Cronbach Alpha (n=350), the correlation coefficient value of the total degree was (0.975) and the dimensions reliability coefficients ranged between (0.946-0.880).
- To achieve the performance levels of the scale, means and standard deviations were calculated for the raw scores of the study subjects (n=350) for the different dimensions and the total degree, then standard degrees and percentile ranks corresponding for the raw scores were calculated for each of the mental status categories and aged categories, then the means of raw scores were transferred to percentile ranks to design the diagram chart of performance areas for each mental status (normal cases, moderate and severe mentally retarded cases and autism cases).
- **Keywords:** Autistic Disorder, Diagnostic Scale for Autistic Behavior (DSAB), Mental Retardation, Jordanian Environment, Autism Disorders Spectrum, Pervasive Developmental Disorders, Autism Behavior Checklist (ABC).

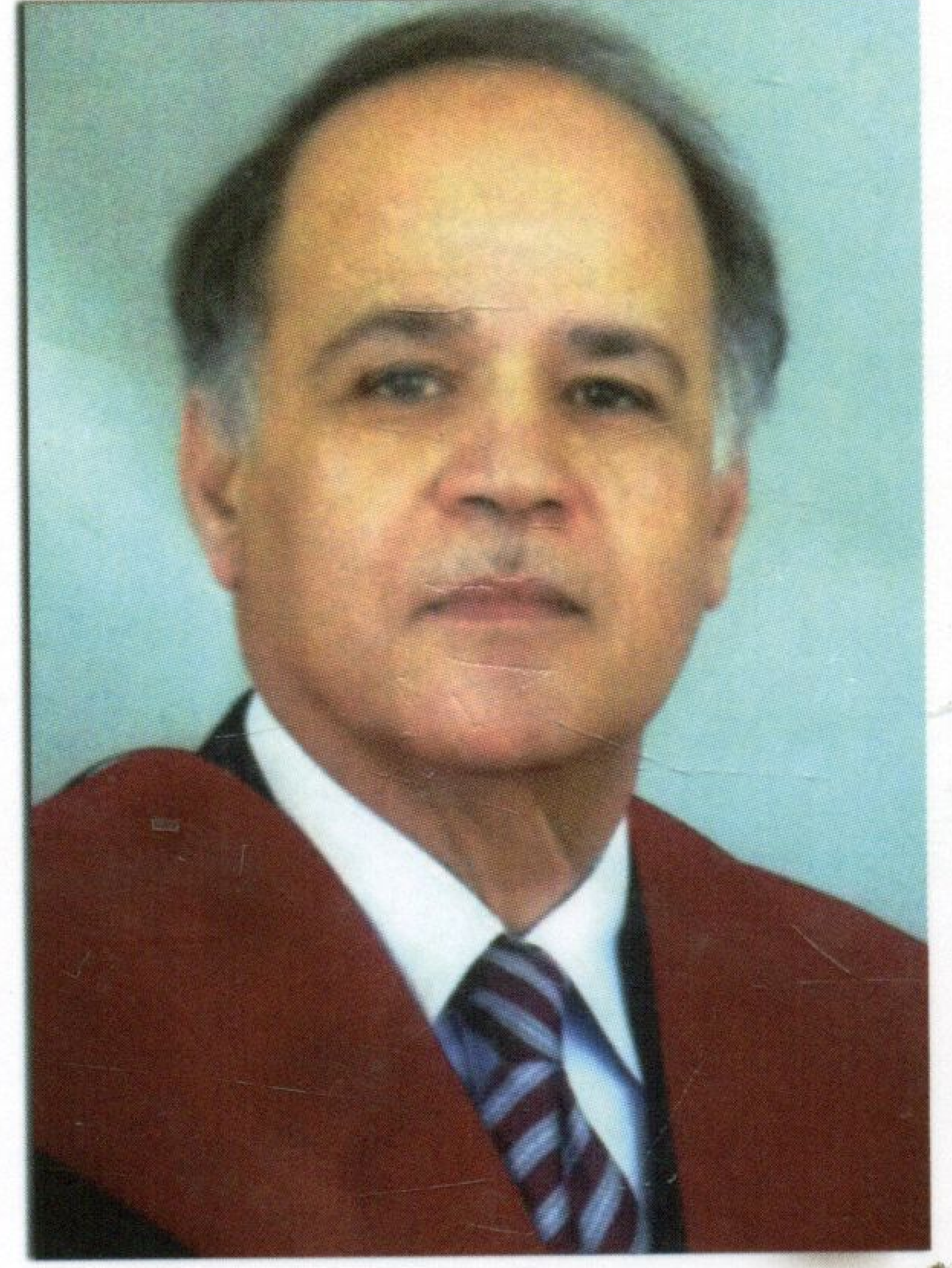




# Research Design in Special Education

by

Professor :
Dr. farouq F. Rousan
Jordan University
Amman-Jordan

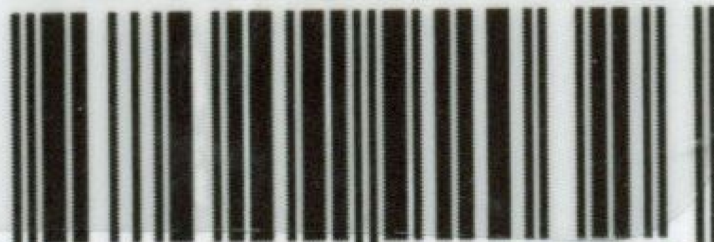


نبذه عن المؤلف:

- دكتوراه في التربية الخاصة جامعة ولاية متشجان الامريكية 1981.
- ماجستير في علم النفس التربوي الجامعة الأردنية 1976.
- دبلوم خاص في التربية، جامعة عين شمس، القاهرة 1972.
- دبلوم عام في التربية، جامعة دمشق 1969.
- ليسانس الآداب في علم النفس الجامعة الأردنية 1966.




ISBN 9789957920326






دار الفكر
ناشرون وموزعون
www.daralfiker.com